Este livro reflete sobre as possibilidades da escola no cumprimento das determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a reconhece como núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto político-pedagógico. Reúne as concepções estruturantes sobre projeto político-pedagógico por meio de uma análise bibliográfica, discutindo o alcance que tais teorizações têm obtido no cotidiano escolar. Apresenta os resultados de uma pesquisa, apontando potenciais evidências da crise de sentido e de método que essa prática revela. Recupera ainda o processo histórico que marcou a tramitação da atual LDB, demonstrando que a referida crise deve ser entendida primeiro como crise congênita, herdada da própria lei que a concebeu. No contexto do sistema educacional essa crise também é caracterizada ao reunir elementos-chave presentes no pensamento pedagógico contemporâneo que exploram o conceito de Sistema de Ensino e a sua relação com a unidade escolar. Finaliza propondo princípios fundamentais que dêem novos sentidos para o projeto político-pedagógico na perspectiva do movimento da educação cidadã

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ed,L

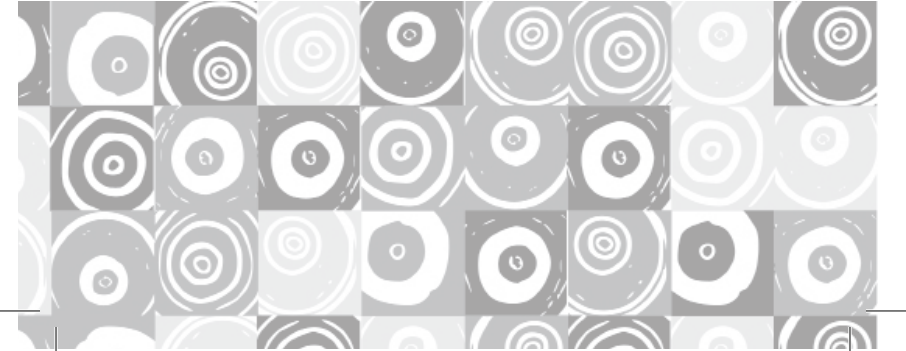
7 *Educação Cidadã* 7

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

em busca de novos sentidos

Alcir de Souza Caria

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

em busca de novos sentidos

Alcir de Souza Caria

Ed,L
Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

Série Educação Cidadã

A série *Educação Cidadã* faz referência a um dos últimos sonhos de Paulo Freire: a Escola Cidadã. Ele a entendia como uma "escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia". Como educação para os direitos humanos, a educação cidadã acontece em espaços formais e não formais. Na perspectiva da educação cidadã, a escola deve garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Com autonomia, ela constrói coletivamente o seu projeto eco-político-pedagógico, contribuindo para com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

em busca de novos sentidos

Alcir de Souza Caria

São Paulo, 2011

A Adalgiso Caria (em memória), meu pai, pela sua atitude corajosa diante da vida, mesmo em meio a circunstâncias desfavoráveis.

A Margarida de Souza Caria, minha mãe, que sempre lutou, teimosamente, em favor da dignidade dos seus semelhantes.

A Adriana Jorge Caria, minha companheira, por alimentar a minha alma, diariamente, com a sua amorosidade, alegria, esperança e longanimidade.

A Sarah Jorge Caria, minha filha, que, com a sua beleza e ternura, a todo o momento me convida a manter vivo o sonho de que um outro mundo é possível.

A Marcio de Souza Caria, meu irmão e amigo, por exemplificar, com o seu modo de ser, as inúmeras belezas que o ser humano é capaz de assumir.

A todos da família Jorge, pelo modo risonho e descontraído com que me ajudam a caminhar na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Moacir Gadotti, que com amorosidade e paciência me orientou ao longo de todo este percurso.

Ao Prof. Ms. Eliseu Muniz, companheiro de jornada e de sonhos, que tanto contribuiu com este trabalho.

Ao Prof. Dr. Jason Mafra, amigo que sempre me convida a diálogos fecundos.

Ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, pela atitude acolhedora que sempre manifestou em relação a mim.

Ao Prof. Dr. Elie Ghanem, pela sua solidariedade e apoio.

À Diretoria do Instituto Paulo Freire, pelo apoio e condições especiais concedidas para me constituir educador-formador.

A todos os amigos que, no convívio diário, expressaram interesse pela pesquisa e disponibilidade em ofertar ajuda.

Sumário

Prefácio

O debate em torno do projeto político-pedagógico das escolas está tomando hoje novos contornos quando relacionado ao tema da qualidade da educação. O *Documento de Referência* da Conferência Nacional de Educação (Conae) associa esse tema ao da gestão democrática e da avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo.

Apresento este livro de Alcir de Souza Caria com muita satisfação porque situa o tema justamente neste novo contexto, partindo de sua prática e reflexão crítica sobre ela. Ele problematiza a autonomia da escola, bem como as condições objetivas da comunidade escolar para a mobilização, a construção e a implementação do seu projeto, sem, contudo, deixar de apontar “novos sentidos”.

O professor Alcir reconhece e demonstra que a implantação do projeto político-pedagógico nas escolas não tem sido a história de sucesso que todos gostaríamos de contar e que isso tem origem na própria lei que o concebeu como política pública. A dificuldade de implantação do projeto político-pedagógico nas escolas revela a necessidade de revisão das relações existentes entre sistema e unidades escolares e das próprias relações entre os diferentes sistemas de ensino, uma das principais causas do nosso atraso educacional.

O projeto educacional da escola é também formado pelo encontro de múltiplos projetos de vida. Aqui vale o chamamento do poeta Mário Quintana aos jovens: “A vida é nova e anda nua, vestida apenas com o teu desejo”. A escola anda nua, há uma riqueza imensa dentro dela que pode impulsionar um outro mundo possível. Nela habitam os sonhos da infância e da juventude, morada sagrada dos desejos e da ousadia que têm grande potencialidade transformadora. Por meio dessa convergência de sonhos, a escola pode tornar-se um espaço democrático por excelência e formar para a vida, para o bem viver, para o trabalho e para um projeto mais amplo de civilização.

Este é um livro que, ademais, pela sua visão crítica e prospectiva sobre a *Escola Cidadã*, contribui para mostrar, na prática, como seus princípios podem servir hoje de referencial concreto para a construção do projeto político-pedagógico das escolas em busca de uma outra escola possível. Para um outro mundo possível uma outra educação é necessária.

Moacir Gadotti

Diretor do Instituto Paulo Freire

Professor Titular da Universidade de São Paulo

Introdução
1. Para início de conversa

Apresento aqui ideias sobre projeto político-pedagógico, empreendimento escolar capaz de mobilizar a comunidade em torno da construção e implementação de suas convicções e intenções educativas e alternativa para a construção da autonomia da escola por meio de uma gestão democrática e participativa que a transforme num espaço público privilegiado para o exercício da cidadania.

Na minha trajetória como professor, diretor de escola pública, diretor e coordenador pedagógico de escola confessional, educador-formador pelo Instituto Paulo Freire e diretor de educação na Rede Municipal de Educação de Osasco, vivenciei importantes movimentos em torno do desafio de construir um projeto de escola, pois, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a comunidade educacional brasileira tem sido desafiada, no âmbito de cada unidade escolar, a exercer as suas funções sociais, explicitando, com a máxima consciência, a identidade político-pedagógica que norteia o seu fazer cotidiano, sob o argumento de que a educação se constrói num determinado campo de intencionalidades que não podem manter-se ocultas durante o fazer educativo que os sujeitos escolares protagonizam no interior da escola.

Ao longo dessa caminhada, pude vivenciar com bastante

intensidade as alegrias, as conquistas, os dilemas e as dificuldades inerentes ao desafio de constituir um projeto de escola que de fato se mostrasse a expressão da imagem e semelhança de um amplo coletivo escolar e não apenas de um grupo de educadores reconhecidos socialmente como especialistas em educação.

Nos meus diálogos e movimentos junto a diversas redes públicas de ensino, todas municipais, percebia que tal empreendimento, a saber, a construção do projeto político-pedagógico da escola, portava, em si, uma certa crise tanto de sentido quanto de método, reproduzindo os mesmos dilemas, oportunidades e contradições por mim vivenciados quando gestor de escola, claro que com níveis de intensidade variada em cada uma delas, e apesar de todos os sujeitos escolares reconhecerem uma certa coerência na ideia da escola como núcleo gestor responsável pela definição da sua própria identidade política e pedagógica.

Crise de sentido ao relativizar seu significado político e pela dificuldade, revelada por muitas escolas, em compreender e apreender tal dimensão durante a sua prática cotidiana. No plano do discurso, muitos sujeitos escolares verbalizavam significados importantes para a qualificação da dimensão política do projeto em construção, mas não se conseguia perceber evidências de que tal retórica estava corporificada ou se corporificando nas pessoas envolvidas com a escola. De modo geral, o que se percebia era uma espécie de gaseificação do político, que o reduzia à mera condição de adjetivo do pedagógico.

A outra face da crise, a de natureza metodológica, decorria da primeira, à medida que a leitura e o diagnóstico da realidade escolar e local, como pressuposto básico para qualquer ação de mudança prescrita num projeto, apresentava-se também de forma distorcida. De modo geral, na caracterização da clientela escolar, comumente presente nos projetos de escola, prevalecia a presença de textos que, além de reproduzirem estereótipos e superficialidades sobre a realidade local, pouco contribuíam para uma efetiva contextualização do planejamento curricular da escola. Não apresentavam evidências de que tinham sido sistematizados coletivamente.

Apesar de testemunhar o entusiasmo e o engajamento dos profissionais das escolas no atendimento diário à comunidade, percebia que não havia muita relação causal entre as práticas cotidianas e os princípios contidos nos documentos formais até então construídos sob o título de projeto político-pedagógico da escola. Os acordos e combinados estabelecidos oralmente entre os professores é que de fato prevaleciam e caracterizavam a identidade da escola. E, salvo raras exceções, tal imaginário político-pedagógico, construído oralmente pelos professores e gestores da escola, não era tecido com a participação de outros segmentos, como o de funcionários, o de pais e de alunos.

É nesse contexto de planejamento fundamentalmente oral e reduzido à questão do ensino, que o desafio da escola, de sistematizar um documento que apresente os traços identitários dela, bem como seus objetivos e estratégias para cumprir sua função social de uma forma

mais orgânica e integrada, acaba assumindo uma feição predominantemente burocrática, cumprindo apenas as determinações institucionais recomendadas pelos órgãos centrais da rede de ensino.

Neste livro procuramos reunir elementos em torno dessa tarefa escolar e o caminho escolhido se inicia na caracterização da crise de sentido e de método que a prática escolar em torno do projeto político-pedagógico tem revelado, por meio da análise de estudos específicos sobre os padrões de gestão e organização escolar observados em algumas redes públicas de ensino no Brasil, tendo por base as contribuições de Portela e Atta (2001) e Parandekar, Oliveira e Amorim (2008).

Seguimos caracterizando as conceituações-chaves sobre projeto político-pedagógico, dialogando com expoentes do pensamento pedagógico contemporâneo brasileiro que, diante da fragilidade conceitual revelada pela LDB em relação ao tema em questão, ampliaram os conceitos e sentidos que a ideia de projeto político-pedagógico oportuniza. Apesar da pertinência histórica e legitimidade social dessa ideia e prática, demonstramos que tais conceituações têm se constituído num escopo teórico de complexa implementação, contribuindo para a sua crise de sentido e de método.

Em seguida, apresentamos os resultados de um estudo exploratório realizado junto a uma rede pública de ensino numa cidade do estado de São Paulo, buscando ampliar as evidências dessa crise de sentido e de método. É importante ressaltar que, dada a especificidade dessa

pesquisa, a sistematização das opiniões dos participantes desse estudo exploratório permitiu a ampliação de certas evidências, mas não o detalhamento da crise em si, que exigiria estudos mais aprofundados e ampliados que ultrapassam os objetivos desta investigação.

Avançamos no desenvolvimento da problemática em questão refletindo sobre o próprio processo de gestação da ideia da escola como núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto, defendendo a tese de que a crise de sentido e método observada no âmbito da escola e rede escolar nasceu da própria lei que a concebeu. Para demonstrar essa afirmativa, resgatamos os fatos históricos que marcaram a sua tramitação no Congresso Nacional e a sua relação com os pressupostos defendidos pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que exerceu grande influência sobre as políticas educacionais que estavam sendo implementadas na década de 1990 e que a atual LDB serviu para legitimar.

Os desafios do sistema municipal de educação, em relação à necessária elevação da autonomia que cada comunidade escolar que o integra pode alcançar, são explorados em seguida, destacando alguns condicionantes históricos que conservam a gestão das redes de ensino a um perfil prescritivo e intervencionista, em detrimento de processos mais dialógicos e plurais de gestão. Procurando demonstrar que, se no âmbito da lei que a concebeu, a ideia da escola como núcleo gestor do seu próprio projeto herdou crises congênitas que afetaram o seu sentido, o sistema de ensino, seu preceptor, de acordo

com a lei mãe, tem acentuado as suas crises de sentido ao não lhe apresentar alternativas metodológicas que favoreçam a sua real concretização.

Numa perspectiva propositiva, apresentamos sete princípios para a construção de um projeto político-pedagógico em coerência com a práxis de uma rede pública de educação cidadã.

Nas considerações finais, recuperamos indicadores educacionais das décadas de 1960 e de 2000, buscando demonstrar a viabilidade histórica dessa importante prática escolar para a superação dos desafios que ainda se impõem sobre os educadores públicos no Brasil.

2. Planejamento escolar e seus dilemas

Não são poucos os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação quando são desafiados a planejar a escola. Desse modo, inicio destacando que a crise de sentido e de método que aqui se busca caracterizar, não pode ser identificada como uma especificidade da unidade escolar, mas expressão das contradições e dilemas que marcam as relações institucionais da escola com a rede ou sistema de ensino que a insere.

Ainda que se reconheça a existência de ricos processos de planejamento escolar nas redes públicas de educação no Brasil, sentidos burocráticos para o projeto político-pedagógico da escola predominam sobre experiências mais sólidas e consistentes que de fato elevam a sua autonomia política e pedagógica.

Em um estudo realizado num estado do Nordeste, não explicitado pelos autores, em 1998:

> [...] 79% dos diretores entrevistados indicam a presença, em suas escolas, de projeto pedagógico construído com a participação da equipe escolar e da comunidade. A grande maioria dos professores dessas mesmas escolas, quando questionados sobre como era desenvolvido o projeto, informou não haver planejamento coletivo e desconhecer a existência de projeto pedagógico da escola, demonstrando-se, assim, frontal discordância entre a fala dos diretores e a dos professores. (PORTELA; ATTA, 2001, p. 128).

Essa discordância entre a fala dos diretores e a dos professores revela uma importante dicotomia, presente no espaço escolar, entre o planejamento das atividades docentes e o projeto escolar que deve explicitar os movimentos a serem desenvolvidos pela escola de modo a cumprir as funções mais amplas atribuídas socialmente a ela. Nessa relação dicotômica, o projeto da escola se esvazia de sentido político e pedagógico e se reduz à mera exigência burocrática.

Mas como interpretar a convicção dos 79% de diretores de escola que afirmam terem sim um projeto de escola construído coletivamente, apesar do desconhecimento dos professores em relação a esse mesmo projeto? É comum observar que a participação na gestão da escola se viabiliza por meio de consultas avulsas e pontuais que a equipe gestora faz junto

aos vários segmentos, de modo que, do ponto de vista da equipe gestora, a construção do projeto está sendo feita, ao considerar as opiniões de todos, recolhidas por meio de pesquisas, manifestações orais registradas durante uma reunião de pais, professores e funcionários. Entretanto, quase sempre, as pessoas envolvidas nessas consultas avulsas não são contextualizadas quanto ao uso que a equipe gestora fará das opiniões recolhidas. E ainda que sejam contextualizados, os níveis de participação que essas estratégias possibilitam pouco implicam e mobilizam as pessoas, conservando-as relativamente separadas do processo, tendendo a considerar que a escola não possui projeto, apesar do esforço da equipe gestora em fazer cumprir as determinações legais e institucionais a que a sua rede de ensino está subordinada.

Segundo Portela e Atta (2001), uma pesquisa realizada em 2000, pela Universidade Federal da Bahia, em quatro municípios do estado da Bahia, apontou, ainda, que apenas 18% das escolas entrevistadas afirmaram que o seu projeto pedagógico foi de fato elaborado coletivamente com ampla participação da comunidade escolar, enquanto que 77% das escolas vivenciaram tal processo reproduzindo os mesmos dilemas e dificuldades já caracterizados aqui.

O fato é que a construção de um projeto político-pedagógico com motivação fundamentalmente burocrática tem prevalecido sobre práticas que o reconhecem como importante caminho para a elevação da autonomia da escola, predominando a celebração de acordos e combinados didático-pedagógicos parciais, fundamentalmente

orais entre a equipe docente. A partir desse padrão de planejamento é que se encaminham os ajustes logísticos e administrativos possíveis dentro da escola, passando assim a envolver outros segmentos nos movimentos que tais acordos orais inauguram, sem, contudo, conseguir caracterizar um movimento coletivo que explicita a opção e a identidade político-pedagógica da comunidade escolar.

O documento *Desempenho dos Alunos na Prova Brasil – diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*, organizado por Parandekar, Oliveira e Amorim (2008) e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela dados importantes.

O referido documento apresenta uma pesquisa qualitativa que buscou compreender os condicionantes, presentes em 41 redes municipais de ensino, que afetaram, positiva e/ou negativamente, o desempenho dos alunos na última Prova Brasil. Os estados escolhidos foram: Bahia, Pernambuco, Maranhão, Pará, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em cada estado, foram escolhidos quatro municípios: dois que apresentaram desempenho satisfatório na Prova Brasil e dois com desempenho regular e crítico. Todas as redes envolvidas na pesquisa contavam com uma estrutura de dez a sessenta escolas.

Segundo a pesquisa, as equipes escolares revelam dar pouca importância para uma das possibilidades que um projeto de escola oportuniza a ela, a saber, alcançar

coletivamente maior entendimento quanto às concepções teórico-práticas que querem ver impregnadas nas pessoas que protagonizam o cotidiano escolar, prevalecendo práticas cuja intencionalidade é pouco explicitada e consciente.

Esse entendimento se evidencia no seguinte parecer:

> Mesmo naquelas redes que não dispõem de um PPP [Projeto Político-Pedagógico], são mencionadas diretrizes pedagógicas, merecendo destaque o construtivismo, o método Piaget e o enfoque Paulo Freire. Nas palavras de um secretário, "aproveita-se o que há de melhor em cada linha, de cada pensador e adapta-se à realidade [do município]". Constatamos também, em uma rede da Região Norte, a afirmação de que "mais vale uma prática do que uma formalização" [...] (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 76).

A LDB, no seu artigo 12, estabelece que os "estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino", terão a incumbência de gestão própria, incluindo a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (inciso I), e a administração de seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros (inciso II), não prevendo as condições e garantias mínimas necessárias para tal empreendimento escolar. O arranjo que propõe está no artigo 14, quando explicita que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades", transferindo para os sistemas existentes e àqueles a serem criados a responsabilidade de legislar

sobre tais condições e demandas. No artigo 15, estabelece que os sistemas de ensino deverão garantir, às unidades escolares públicas, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Os sistemas municipais de educação, criados a partir da atual LDB, salvo raras exceções, pouco ousaram na sua própria (re)organização, buscando implementar novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão junto às escolas que os integram. Apesar da flexibilidade da lei, mostram-se reprodutores dos modelos e estruturas vigentes nos sistemas estaduais de que se originaram. De modo geral, os sistemas municipais criados não se reconhecem como um caminho estratégico para uma maior participação da sociedade na definição das políticas públicas e consequente democratização da gestão da educação na cidade. E, neste contexto, o tipo de relacionamento institucional que os gestores do sistema de ensino têm com a escola é regulado pelas estruturas burocráticas que não se reinventaram, contribuindo para a crise de sentido e de método que as escolas públicas padecem em relação à ideia de assumirem-se como núcleo gestor do seu próprio projeto político-pedagógico.

Quando se considera a noção de rede pública de ensino, o escopo de autonomia da unidade escolar se dá a partir de diretrizes estabelecidas no âmbito da rede ou sistema de ensino. A ação da Secretaria de Educação, enquanto gestora da rede ou sistema, influencia, decisivamente, os

níveis de autonomia que a escola revela ter no seu projeto político-pedagógico. A precária interface entre o Plano Municipal de Educação (PME) e o projeto da escola é um desses elementos que afeta o seu êxito enquanto núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto. Ou seja, a inexistência de um plano municipal que cumpra a importante função de compreender organicamente os desafios da rede de ensino e de mobilizar os atores locais na construção de projetos político-pedagógicos coerentes com o seu conteúdo dificulta, numa rede pública de ensino, caracterizar com mais nitidez os sentidos inerentes ao projeto político-pedagógico da escola. Nas municipalidades com PME, predomina a desarticulação de um com o outro. A citação abaixo evidencia essa ideia:

> É relativamente baixa a proporção de municípios que contam com PME [Plano Municipal de Educação] – muito embora não tenha sido possível ter acesso a todos os planos dos municípios visitados –, entretanto, grande parte daqueles por nós analisados contemplava um excesso de metas, correspondendo a diretrizes e objetivos genéricos, fato este que parece dificultar a execução e o acompanhamento das ações de política educacional. (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 76).

Sobre a existência de uma proposta pedagógica comum a todas as escolas que integram a rede municipal de educação, entendida como importante subsídio para a escola durante a construção do seu projeto e que indica

a busca e empenho da própria rede ou sistema de ensino no fortalecimento da sua autonomia em relação aos referenciais nacionais e estaduais, o documento *Desempenho dos Alunos na Prova Brasil – diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* indica:

> Uma proposta pedagógica comum esteve presente em menos da metade das redes pesquisadas e totalmente ausente (isto é, nem mesmo estando em processo de formulação) em 25% das que foram classificadas na categoria C2 [desempenho crítico]. Em sua maioria, são propostas elaboradas pela SME e as entrevistas revelaram não apenas diversidade de concepções, mas também pouca clareza sobre sua natureza e importância. (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 76).

Os documentos que orientam os Estados e os municípios interessados em participar do Plano de Desenvolvimento da Educação[1] (PDE), programa lançado pelo governo federal em 2007, também substancia a hipótese primeira dessa investigação, ao condicionar o apoio técnico e financeiro às escolas e aos sistemas e redes de ensino à elaboração de determinados instrumentos de gestão. Essa exigência revela

1 Por meio do decreto nº 6.094/07, foi estabelecido o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevendo-se, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, a implementação de um conjunto de programas e ações denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a oferta de assistência técnica e financeira suplementar às redes públicas e unidades escolares, com vistas à elevação da qualidade da educação nacional, orientada por metas específicas a serem alcançadas até o ano de 2022.

que, na percepção do Ministério da Educação (MEC), órgão máximo responsável pela execução da política educacional brasileira, os padrões e processos de planejamento existentes nas escolas e municípios não se mostram adequados para a compreensão da realidade local, bem como para a identificação das demandas e consequente estruturação dos necessários planos de ação a serem financiados pelo PDE. No contexto da unidade escolar, o PDE recomenda a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação na Escola[2] (PDE-E), que se apresenta como uma ferramenta de gestão da aprendizagem, cuja estrutura, inspirada nos modelos de gestão empresarial, desafia a comunidade escolar a construir sua *visão estratégica* estabelecendo a sua *missão*, seus *valores*, sua *visão de futuro* e seus *objetivos estratégicos*, após uma *análise situacional* a partir do que denominam *critérios de eficácia para aprendizagem*, ignorando a presença ou não do projeto político-pedagógico da escola. Esse esforço escolar é condição para pleitear apoio financeiro direto, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Sem entrar no mérito das concepções de gestão em que o PDE-E se apoia, há um reconhecimento público de que a escola não está conseguindo assumir a sua condição de núcleo gestor do seu próprio projeto, conforme

2 Consiste numa metodologia de planejamento construída originalmente para atender os objetivos do Programa Fundescola/Dipro/FNDE, implementado entre os anos de 1998 e 2002 nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA 914/1111 da Unesco.

estabelece a LDB, ao condicionar o apoio financeiro anunciado à elaboração do PDE-E. E as razões por não assumir essa condição, a nosso ver, ultrapassam o *saber fazer* dos atores que protagonizam o cotidiano escolar, pois são de natureza primeiramente institucional e da ordem do sistema de ensino.

Capítulo 1
Concepções que se entrecruzam

1.1 A busca por uma ampliação de sentidos

A escola pública, instituição social cujo sentido e estrutura se constroem historicamente, tem sido, nas últimas décadas, solicitada a cumprir novas exigências constitucionais, a partir de dispositivos presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que inexistiam na sua versão anterior. A possibilidade de a escola assumir a condição de núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto e revelar níveis mais consistentes de autonomia administrativa, política e pedagógica, foi legitimada pela atual LDB. "Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal." (AZANHA, 1998, p. 14).

A literatura educacional contemporânea vem cumprindo importante papel histórico ao acumular publicações e estudos que auxiliam educadores e pesquisadores numa melhor caracterização dos pressupostos, *sentidos* e *modus operandi* que envolvem esse empreendimento

escolar, delimitando inclusive as disputas ideológicas que tal caracterização enseja. Contudo, nos parece que o sentido discursivo predominante, mas não exclusivo, em relação a essa temática, é o da apologia e defesa da ideia de projeto político-pedagógico, transformando-o em paradigma *inconteste*, apesar do cuidado dos autores em denunciar, nos seus estudos, as condições objetivas inexistentes na escola para a viabilização do seu projeto.

Na análise do conjunto de publicações que escolhemos investigar durante o desenvolvimento desse assunto, foi possível identificar três tipos fundamentais de abordagens e ênfases assumidas pelos autores. O primeiro grupo de autores apresenta estudos teóricos que buscaram tecer conceitos estruturantes sobre o tema, posicionando-o num determinado campo de significação político-ideológico (GADOTTI, 1998; SEVERINO, 1998; AZANHA, 2002). O segundo grupo de autores (PADILHA, 2007b; VASCONCELLOS, 2002; VEIGA, 1996) contribuiu para o debate sobre projeto político-pedagógico, sistematizando alternativas metodológicas possíveis para a sua implementação, ao mesmo tempo em que buscaram adensar as concepções e sentidos para esse empreendimento escolar. O terceiro e último grupo de trabalhos sobre o tema está associado a estudos de casos e a relatos de experiências, vividos no interior de uma determinada unidade educacional ou de um sistema de ensino e que buscaram enfatizar aspectos específicos e pontuais que se relacionaram

com a questão do projeto político-pedagógico. Dada a extensa lista de trabalhos que, no nosso entender, se enquadram nesse terceiro grupo de pesquisa e estudo, citamos, a título de exemplificação: Rezende (1998), Raphael (1999), Cardoso (1999), Fiker (2000), Iannone (2002), Bassetto (2003), Macedo (2004), Brancaleoni (2005), Carvalho (2006), Garcia (2008).

Esta publicação pretende contribuir com o debate público em torno desse tema assumindo uma posição de crítica quanto ao efetivo alcance de determinadas caracterizações que defendem a ideia da escola como sujeito do seu próprio projeto político-pedagógico. Essa posição não é assumida no sentido de negar a pertinência histórica e política dessa prática escolar, pois compartilhamos dela e militamos cotidianamente em sua defesa, mas de problematizá-la, contribuindo com o próprio processo histórico de construção de novos conhecimentos associados à referida ideia.

Neste capítulo, temos por objetivo destacar importantes teses em torno da ideia de projeto político-pedagógico, caracterizando os seus pressupostos e fundamentos, tendo como referência às contribuições de expoentes do pensamento pedagógico contemporâneo que, sensíveis à realidade histórica da educação brasileira, buscaram compor significados estruturantes que, ao mesmo tempo em que ampliam o restrito sentido de proposta pedagógica presente na LDB, subsidiam educadores para a viabilização do projeto de suas escolas. Neste sentido, priorizamos dialogar apenas com os autores que integram o primeiro

grupo de abordagens e ênfases. No campo progressista do pensamento pedagógico brasileiro, dialogamos com Severino (1998) e Gadotti (1998); no campo liberal, com Azanha (1998).

Para Severino (1998), o projeto da escola deve ser impregnado por uma intencionalidade significadora e é caracterizado como processo capaz de vincular a escola a um projeto histórico e social mais amplo. Gadotti (1998) associa o projeto da escola à possibilidade de uma maior ingerência política e pedagógica na educação, pela população, no contexto de uma escola pública cidadã. Azanha (1998), em coerência com concepções de educação alinhadas ao campo liberal, caracteriza as especificidades de uma proposta pedagógica e os seus limites diante do processo de construção da autonomia escolar.

1.2 Entre o projeto civilizatório da sociedade e o projeto de vida das pessoas[3]

Não temos por propósito catalogar todas as produções presentes na literatura educacional brasileira e nem esgotar as caracterizações que os autores aqui citados fizeram sobre o tema, visto não apenas acumularem publicações específicas sobre projeto político-pedagógico, mas, ao dissertarem sobre temas correlatos, terem tido o

3 Ideia apresentada por Antonio Joaquim Severino, em 15/04/2009, durante o pronunciamento do seu parecer em relação à minha dissertação de Mestrado, no contexto do exame de qualificação.

cuidado de relacioná-los à própria questão do projeto da escola, dadas as demandas históricas inauguradas recentemente pela atual LDB. De modo que, neste capítulo, apresentamos as caracterizações que julgamos principais para a ideia de projeto político-pedagógico, buscando compreender a sua crise de sentido e método, hipótese primeira desta pesquisa.

Severino (1998), ao caracterizar a ideia de projeto político-pedagógico, destaca o risco desse processo não oportunizar aos envolvidos na sua construção uma efetiva compreensão da realidade histórica na qual a escola está inserida, pois considera que a educação só pode se desenvolver a partir de um projeto educacional vinculado a um projeto histórico e social.

> Com efeito, para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. (SEVERINO, 1998, p. 85).

Compreendendo o projeto da escola como sistematização de uma práxis cuja materialidade se encontra no cotidiano escolar, Severino (1998) ressalta o desafio de se viabilizar a articulação das demandas políticas

estabelecidas socialmente à escola com os projetos pessoais dos envolvidos na prática educativa. Ao articular essas duas dimensões, a escola revela reconhecer as pessoas não como meros alvos de uma determinada política educacional formulada com base numa demanda social específica que a ela cabe empreender, mas como sujeitos da práxis e protagonistas de um projeto histórico e social que possa de fato responder aos seus anseios como indivíduos.

Nessa interface entre as demandas sociais e os projetos pessoais dos envolvidos na prática educativa, Severino (1998) pondera os efeitos que a intersubjetividade humana, inerente a qualquer processo de construção de um projeto que se proponha dialógico, pode produzir.

> Com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, as intervenções da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. Mas a experiência subjetiva é também uma riquíssima experiência de ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando assim, constantemente, comprometer a sua própria atividade. Não sem razão, pois, o exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade. (SEVERINO, 1998, p. 86).

Diante desses riscos, Severino (1998) aponta a necessidade do projeto da escola ser tecido a partir de uma *intencionalidade significadora*, explicitando com criticidade a realidade histórica a ser considerada pelo projeto político-pedagógico.

> Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e *vivenciação* dessa intencionalidade. [...] Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático. (SEVERINO, 1998, p. 89).

Ao representar metaforicamente o projeto educacional como um campo de força gravitacional criado por um imã, em que o núcleo, ou seja, a intencionalidade, o sentido do projeto é que articula todas as ações, práticas e medidas que se encontram no mesmo campo, afirma que "é na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica" (SEVERINO, 1998, p. 82).

Como filósofo, Severino (1998) busca sistematizar uma concepção de projeto político-pedagógico, reconhecendo a centralidade dos conhecimentos estruturantes produzidos

no campo das ciências sociais para a sua efetiva viabilidade. Reiterando a natureza política da educação, considera que um projeto de escola que não explicita uma compreensão crítica da realidade fica exposto ao risco de efetivar uma prática educativa cuja intencionalidade não é coletivamente legitimada, reproduzindo práticas fragmentadas e desarticuladas.

Contudo, o que se percebe, no interior das unidades escolares, é que essa explicitação de intencionalidades se apresenta como empreendimento de complexa realização por parte da comunidade escolar, tanto pela inexistência de espaços qualificados de formação continuada de professores quanto pela falta de oportunidades efetivas de reflexão e debates sobre tais aspectos entre a comunidade escolar como um todo. Esse contexto tem conduzido as escolas a estruturar projetos pouco articulados em torno de um campo comum de intencionalidades, explicitado coletivamente.

1.3 A politicidade[4] do projeto da escola

Gadotti caracteriza o projeto político-pedagógico, considerando a dimensão histórica e social da prática educativa

4 "[...] voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista. A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores em relação ao seu projeto. [...] Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é um ato educativo. É preciso realmente assumir a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico." (FREIRE, 2001, p. 25).

e destacando que, apesar de permitir a inauguração de novas práticas políticas e pedagógicas, o projeto

> [...] não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. [...] Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. (GADOTTI, 1998, p. 16).

Ao considerar as oportunidades históricas ensejadas na ideia da escola como núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto, pondera:

> A implantação de um novo projeto político-pedagógico enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos 'de cima'. Contudo, o pensamento e a prática dos 'de cima' não se modificarão enquanto não existir pressão dos 'de baixo'. Um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica. Deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na Educação. (GADOTTI, 1998, p. 20).

Numa perspectiva utópica, que parte do reconhecimento de que a história é fruto da práxis humana, Gadotti

reafirma o projeto da escola como possibilidade concreta de intervenção sobre a realidade histórica partilhada pelas pessoas que da escola fazem parte.

> O projeto político-pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para a frente", antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente. (GADOTTI, 1998, p. 18).

Ao caracterizar o projeto da escola como oportunidade de intervenção sobre a realidade, Gadotti pondera sobre a impossibilidade de dicotomizar a prática pedagógica da sua dimensão política.

> Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1998, p. 16).

A dimensão política do projeto da escola, que traduz os rumos e sentidos a serem perseguidos, se estabelece

coletivamente, com a ampla participação das pessoas envolvidas na escola.

> A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado e também na escolha do livro didático; no planejamento do ensino; na organização de eventos culturais; nas atividades cívicas, esportivas e recreativas. Não basta apenas assistir a reuniões. (GADOTTI, 1998, p. 17).

E nesse sentido, para Gadotti, a efetivação de uma gestão escolar de fato democrática, plural e participativa, implica no reordenamento das relações de poder, instituídas dentro da escola, superando a fragmentação dos processos e fluxos presentes no seu interior.

> O sentido que aqui nos interessa, para compreender melhor a organização do trabalho na escola, pressupõe o fato de que uma das formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes, que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle; enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa quase inteiramente. (GADOTTI, 1998, p. 25).

A construção de um projeto político-pedagógico que sintetiza esse reordenamento institucional, superando a dicotomia entre o planejar e o executar, mobiliza os sujeitos escolares a possibilidades de maior autonomia. Esse importante empreendimento escolar, segundo Gadotti, só se constitui numa experiência formadora para a autonomia quando oportuniza a todos os segmentos uma efetiva presença no planejamento de todas as rotinas que lhes dizem respeito.

> O aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E para se tornar sujeito da sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto da sua vida. [...] Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 1998, p. 17).

A experiência de projetar a escola, numa perspectiva utópica, visando à transformação da realidade histórica partilhada pelas pessoas nela envolvidas, a partir de um sentido político comum estabelecido coletivamente e que evidencia aumento gradual de autonomia, se constitui, para Gadotti, um grande desafio histórico para a educação pública brasileira.

> Existem, certamente, algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola. Entre

> eles, podemos citar: nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; a própria estrutura vertical do nosso sistema educacional; o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (GADOTTI, 1998, p. 18).

Coerente com o princípio de que o projeto não deve negar o instituído e as condições objetivas que caracterizam a realidade presente, Gadotti considera que a ideia de projeto político-pedagógico se apresenta como caminho promissor para uma maior ingerência da população sobre os rumos da política educacional local e consequente transformação da escola em espaço público instituído socialmente para e pela cidadania.

> A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado, e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários

> da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. (GADOTTI, 1998, p. 17).

Ao caracterizar o projeto político-pedagógico como expressão de cidadania, como síntese histórica e utópica capaz de (re)posicionar as pessoas diante da realidade que partilham, Gadotti (1998) impõe às escolas e aos sistemas de ensino desafios de largo escopo e densidade, dadas as condições objetivas que caracterizam a ampla rede escolar brasileira.

1.4 O projeto escolar e a busca da autonomia

Cabe, ainda, caracterizar a ideia de projeto de escola a partir das contribuições de Azanha (1998), que afirma ser este um empreendimento integrador das múltiplas ações e relações existentes dentro da escola.

> Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. (AZANHA, 1998, p. 20).

Sobre a integração das ações e relações escolares com os ideais educativos da escola, o autor ainda pondera sobre a necessidade do projeto se apresentar como instrumento prático e tangível.

> O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito, e muito difícil. (AZANHA, 1998, p. 15).

O autor também aproxima a ideia de projeto político-pedagógico com a questão da autonomia escolar e aponta os limites desse empreendimento na interface da escola com o núcleo gestor do sistema educacional.

> A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. É aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio. (AZANHA, 1998, p. 15).

Ao localizar o problema da interferência dos órgãos externos nas especificidades da escola, Azanha (1998) reconhece o projeto como oportunidade para a escola afirmar sua autonomia política e pedagógica, desde que construído com a ampla participação da coletividade escolar e sob o permanente apoio e assessoramento da Secretaria de Educação.

> A ideia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino de sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar. (AZANHA, 1998, p. 20).

Contudo, destaca a grande dificuldade que tal empreendimento escolar porta, pois,

> Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. (AZANHA, 1998, p. 15).

1.5 Possibilidades e alcances teórico-práticos

A escola como núcleo gestor do seu próprio projeto político-pedagógico se apresenta como síntese de uma importante disputa ideológica. De um lado, os defensores de uma escola pública gratuita e de qualidade para todos, que reconhecem o projeto escolar como oportunidade para uma maior participação da população na gestão da política educacional, ao considerá-lo etapa importante de

um amplo processo de redemocratização do acesso e da gestão da educação. De um outro lado, os que defendem – ou, no mínimo, não se opõem – a privatização da educação. Apoiados na tese de que a educação brasileira só será capaz de elevar seus atuais níveis de qualidade se for entregue à iniciativa privada e submetida à lógica do mercado, reconhecem a ideia de projeto político-pedagógico como dispositivo previsto na lei que, de fato, simplifica, desregulamenta e flexibiliza as exigências legais necessárias para inaugurar novos empreendimentos tidos como educacionais.

É esse importante contexto de disputas que as concepções de projeto político-pedagógico revelam. Gadotti e Severino, em franca oposição ao ideário neoliberal para a educação, que nas últimas décadas se mostrou hegemônico, inserem o projeto escolar num amplo e urgente movimento de reordenação institucional, administrativa, política e de financiamento da educação brasileira e com isso formulam concepções mais orgânicas e sistêmicas para uma gestão de fato democrática. Considerando a realidade histórica e social brasileira, associam a luta pela democratização da educação ao movimento de democratização da própria sociedade. Azanha apresenta suas concepções sobre projeto político-pedagógico de um modo mais específico. Não trata tal empreendimento escolar como algo em si, pois o reconhece, sim, inserido numa realidade mais ampla, porém caracteriza essa realidade em nível escolar e, no máximo, em nível do sistema de ensino, formulando proposições sobre aspectos pontuais

e específicos que não chegam a explicitar uma proposta orgânica e articulada de educação.

Se a ideia de projeto político-pedagógico porta crises de sentido e de método, o pensamento pedagógico brasileiro aqui referenciado tem empreendido um amplo esforço coletivo em prol de uma caracterização mais significativa de sentidos e métodos para tal tarefa escolar. Contudo, o que se observa é o agravamento da crise, no cotidiano escolar, dadas as condições objetivas desfavoráveis que ainda impedem a construção de projetos político-pedagógicos que sejam capazes de apreender toda a amplitude conceitual e teórica a ele associada.

Se, de um lado, os autores aqui citados contribuíram no clareamento dos inúmeros sentidos que se pode atribuir ao projeto político-pedagógico, ampliando dessa forma o campo de significações que a LDB oportuniza, do outro lado, as unidades escolares ainda não se reinventaram suficientemente para viabilizar um projeto escolar com todos esses significados e significantes.

O fato é que os sistemas de ensino, a exemplo da própria sociedade brasileira, ainda não se mostram preparados para experienciar a radicalidade democrática na qual a retórica em torno do projeto político-pedagógico se apoia. Contudo, é inegável o fato de que o projeto escolar se apresenta como importante alternativa para se instituir novas realidades locais e educacionais, contribuindo, dessa forma, com a construção de uma educação e uma sociedade mais democrática.

Capítulo 2
Evidências da crise no cotidiano escolar

O projeto político-pedagógico porta uma crise de sentido e de método cuja origem está na sua própria gestação e se acentua no âmbito da rede ou sistema de ensino que abriga a escola responsável pela sua construção.

Buscando observar a veracidade dessa afirmativa, desenvolvemos um estudo exploratório junto a um grupo de gestores convidados a expressar suas opiniões por meio de um questionário previamente elaborado e aplicado nos dias 5 e 6 de junho de 2008, por ocasião de um encontro de formação de gestores da rede municipal de educação de uma cidade do Estado de São Paulo, cuja identidade não nos foi autorizado revelar.

A rede de ensino pesquisada possui 180 gestores, entre diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, integrando 110 unidades educacionais, sendo 38 de ensino fundamental e 72 de educação infantil, registrando em 2008, no ensino fundamental, 26.790 alunos e, na educação infantil, 15.181, totalizando 41.971 alunos matriculados. Em 2008, a equipe docente da rede esteve distribuída da seguinte forma: 857 professores titulares no ensino fundamental; na educação infantil, 607 professores titulares, mais 437 auxiliares de sala exercendo funções de apoio educacional.

Esta pesquisa contou com a participação de 65 gestores, todos do ensino fundamental, sendo 23 diretores de escola, 18 vice-diretores e 24 orientadores pedagógicos, distribuídos em 23 escolas e representando um alcance de 20,9% de toda a rede e 60,5% das escolas de ensino fundamental.

O questionário idealizado solicitou dos participantes indicar o grau de veracidade de uma série de afirmações relacionadas ao cotidiano da escola, assinalando 0 (zero) para representar *nenhuma*, 1 (um) para representar *pouca*, 2 (dois) para representar *média* e 3 (três) para representar *elevada*. Se a afirmação contida no instrumental fosse mais verdadeira que falsa, a percepção do pesquisado estaria mais próxima do conceito 3 (três). Se fosse mais falsa que verdadeira, estaria mais próxima do conceito 0 (zero). Podendo ainda assinalar 1 (um) ou 2 (dois) para indicar uma percepção intermediária entre o verdadeiro e o falso.

A pesquisa de opinião abrangeu três grupos de questões. O primeiro grupo envolveu questões em torno das funções e responsabilidades atribuídas socialmente à escola. O segundo grupo propôs questões sobre o processo de construção do PPP e seus desdobramentos na escola. O terceiro enfatizou a relação da unidade escolar com o núcleo gestor da rede – a Secretaria de Educação –, seguido de aspectos que dificultaram e/ou facilitaram o processo de planejamento escolar do ano letivo de 2008.

2.1 As funções sociais da escola e o seu PPP

Em relação ao primeiro grupo de afirmações que se relacionavam com as inúmeras responsabilidades e funções sociais que a escola pública tem tido que cumprir, os gestores participantes indicaram o grau de prioridade que a escola deve dar para cada uma dessas funções e ainda assinalaram a sua percepção quanto ao grau de êxito e sucesso que a sua escola tem demonstrado no cumprimento de tais responsabilidades.

A questão da função social da escola nos parece fundamental para a investigação em torno da crise de sentido e método que a ideia de projeto político-pedagógico tem revelado, pois o real alcance de um projeto de escola e o seu êxito está intimamente relacionado à percepção que os atores escolares revelam ter quanto ao escopo de sentidos socialmente atribuído à escola.

> [...] a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem é um conjunto de professores preparados, bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à ideia de que os próprios objetivos escolares são socioculturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola. (AZANHA, 1998, p. 18).

É comum verificar, na literatura pedagógica contemporânea que versa sobre questões específicas de ensino, a formulação de exigências endereçadas à escola, indicando a necessidade de ela prever, em seu projeto político-pedagógico, ações que viabilizem tais questões. E, no diálogo com educadores e gestores da rede pública de ensino, nota-se certa preocupação quanto à quantidade de funções sociais atribuídas a ela, e que o professor deve dar conta. Sem entrar no mérito da questão, a pesquisa que desenvolvemos contemplou questões para dimensionar, de certo modo, o tamanho e a densidade da escola que cada pesquisado compreende aceitável, antes de recolhermos sua percepção em torno da efetividade do projeto político-pedagógico da sua escola, principal objeto desta investigação.

Em relação à função primordial da escola, a de ***transmitir e/ou produzir os conhecimentos escolares previstos para cada série, sistematizados nos livros didáticos ou proposta curricular da rede***, a pesquisa indicou que, para 77,27%, essa função deva ter um grau *elevado* de prioridade. Quanto ao êxito da sua escola na viabilização dessa função social, 69,84% avaliam como *médio*.

Sobre **a *garantia dos cuidados essenciais à pessoa do aluno, como proteção, alimentação e saúde, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente***, a pesquisa indicou que essa função social da escola é de *elevado* grau de prioridade para 72,31%, seguido de 23,08% que acham que o grau de prioridade deva ser *médio*. Sobre o atual êxito da escola em relação a essa função, prevaleceu

a percepção de que tem sido *média* para 52,31% dos pesquisados, contra 32,31% indicando *elevado* êxito e 15,38% *pouco* êxito.

Educar para um pensar crítico e autônomo, levando o aluno a desenvolver habilidades mentais específicas que favoreçam construções e produções de natureza científica também foi caracterizado pela pesquisa como uma das funções sociais da escola a ser analisada. Predominou a compreensão de que esta função social é de *elevada* prioridade, com 92,31% de indicações. Em relação ao êxito da escola para com essa mesma função, 23,08% responderam como *pouco*, 53,85% como *médio* e 23,08% como *elevado*.

Em relação à função de ***desenvolver no aluno a sua cidadania, promovendo a cultura da participação política na escola, no bairro e na cidade***, 84,62% dos pesquisados indicaram que o grau de prioridade a ser assumido pela escola deve ser *elevado*. Já o grau de êxito da escola tem sido *pouco* para 34,85%, *médio* para 53,03% e *elevado* para 9,09% dos pesquisados.

Foram perguntados ainda sobre o grau de prioridade que a escola deve dar para outra função social a ela estabelecida, a saber: ***garantir aos adultos uma ambiência escolar que desenvolva a sua cidadania promovendo a cultura da participação política na escola, no bairro e na cidade, através de vivências democráticas de gestão escolar***. Para 63,08%, essa função deve ser entendida como de *elevado* grau de prioridade. Quanto ao êxito da escola no cumprimento dessa função social, 4,55% indicaram *nenhum* êxito, 37,88% *pouco* êxito, 50% êxito *médio* e 7,58% *elevado* êxito.

Em relação à função de ***desenvolver a cultura da paz e da não violência através de uma ambiência escolar onde os adultos e as crianças se relacionem com humanidade, respeito e valorização mútua***, 98,46% dos participantes indicaram como função de *elevada* prioridade da escola. Sobre o êxito da escola para com essa função, 18,46% avaliaram como *pouco*, 63,08% como *médio* e 18,46% como *elevado*.

Sobre ***promover uma educação inclusiva que corresponda às necessidades individuais de cada pessoa***, prevaleceu a indicação de que essa função é de *elevada* prioridade para 89,06% dos pesquisados. Quanto ao êxito da escola, para 45,31% tem sido *pouco*, para 35,94% tem sido *médio* e para 18,75% *elevado*.

Uma última função social atribuída à escola foi ainda objeto da pesquisa, a saber: ***promover uma aprendizagem que valoriza a diversidade cultural brasileira, favorecendo ao aluno construir a sua identidade cultural e ainda potencializar sua capacidade de expressão através do uso das múltiplas linguagens artístico-culturais.*** Para 84,85% dos pesquisados, essa função deve ser assumida pela escola com *elevado* grau de prioridade, seguido de *médio* grau de prioridade para 12,12% dos gestores. Sobre o êxito da escola no cumprimento dessa função social, para 27,27% tem sido *pouco*, para 56,06% *médio* e para 13,64% *elevado*.

Essa investigação não tem por objetivo analisar suposta crise de sentido da escola, mas apenas da ideia da escola enquanto núcleo gestor de um projeto político-pedagógico que explicita com autonomia a sua própria identidade

institucional. Essa é uma diferenciação importante a ser feita quanto à natureza deste trabalho e, consequentemente, da pesquisa de opinião aqui apresentada.

A percepção geral dos gestores dessa rede municipal de ensino revela um descompasso entre o grau de prioridade que a escola deve dar para as suas funções sociais e o seu efetivo êxito no cumprimento de todas elas. A percepção dos pesquisados em relação ao êxito da escola no cumprimento dessas funções sociais não se apresenta com a mesma convicção revelada na indicação do grau de prioridade a ser dado pela escola a cada uma delas. Sem entrar no mérito da questão do tamanho e da intensidade desse escopo de funções sociais atribuídas à escola, o que nos interessa é considerar em que medida tais funções são desenvolvidas pelos sujeitos escolares com clareza de intencionalidade e planificadas num projeto coletivo de escola. Ou seja, os índices que apontam a percepção dos gestores quanto ao êxito da escola no cumprimento dessas funções são aceitáveis e razoáveis. Contudo, cabe problematizar em que medida se desenvolvem dentro de um campo específico de intencionalidades que um projeto político-pedagógico deve garantir.

Essas funções sociais são diariamente enfrentadas pelos educadores brasileiros, mas pela via de acordos orais e espontâneos firmados entre grupos específicos de professores, dentro de um corpo docente maior, sem poder caracterizar tais movimentos como expressão de um projeto cuja intencionalidade é revelada coletivamente por intermédio de uma ação político-pedagógica consciente.

Esse amplo escopo de funções que a escola pública brasileira tem sido demandada se apresenta como importante evidência para desconfiarmos do efetivo êxito da escola na elaboração de um projeto político-pedagógico próprio, pois cada uma dessas funções sociais implica inúmeras ações, movimentos e desdobramentos escolares de complexa articulação. Tal desconfiança se agrava ainda mais quando consideramos a *viciada* e *viciante* estrutura organizacional predominantemente voltada para o *ensino*, na dimensão mais limitada do termo.

2.2 Construção e desdobramentos do PPP na escola

O segundo grupo de afirmações verificado junto aos pesquisados está relacionado às práticas de planejamento escolar que vivenciam a cada ano letivo, indicando o grau de veracidade para um conjunto de afirmativas relacionadas ao cotidiano escolar.

A primeira afirmativa formulada foi: ***o projeto político-pedagógico da escola é periodicamente discutido pelos pais, funcionários, professores e alunos e tem sido um importante instrumento para a comunidade definir as prioridades de cada ano letivo, e ainda acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população.*** Segundo os pesquisados, o grau de veracidade dessa afirmação é: *nenhuma* para 7,94%, *pouca* para 33,33%, *média* para 57,14% e *elevada* para 1,59%.

Indagados quanto às reais dificuldades para consolidarem processos mais democráticos e participativos

de construção e acompanhamento do projeto da escola, um dos pesquisados revelou: "O problema está na falta de tempo para fazer e nos prazos curtos que temos que cumprir as coisas. Nossa escola não tem tempo para o diálogo".

A segunda afirmativa em que os pesquisados foram desafiados a indicar o grau de veracidade foi: ***na prática, o projeto político-pedagógico da escola tem interferido muito pouco no trabalho docente que é quase sempre planejado no dia a dia, a partir da experiência de cada professor e na troca de propostas, sugestões e dicas entre os colegas.*** Para 7,99% dos pesquisados, essa afirmativa é de *elevada* veracidade; para 31,25%, é de *média* veracidade; para 45,13%, é de *pouca* veracidade e, para 15,63%, é de *nenhuma* veracidade.

Foram ainda perguntados quanto à veracidade da seguinte afirmativa: ***as reuniões pedagógicas, realizadas semanalmente, têm se mostrado suficiente para um planejamento escolar mais coletivo entre os professores, de modo a garantir que a escola cumpra com êxito as suas funções sociais.*** Para 6,25%, essa afirmativa é de *nenhuma* veracidade; para 53,13%, é de *pouca* veracidade; para 34,38%, é de veracidade *média* e, para 6,25%, de veracidade *elevada*.

Um dos gestores envolvidos na pesquisa revelou: "o HTP [horário de trabalho pedagógico], com duas horas de encontro, divididos em dois dias, não permite muita coisa. É impossível discutir um texto nesse tempo".

2.3 Interface entre a SE e a unidade escolar

O terceiro grupo de afirmativas previsto na pesquisa diz respeito à relação da Secretaria de Educação com a escola, no seu permanente processo de busca por maior autonomia. Os participantes expressaram significativo contentamento para com esse grupo de afirmativas, destacando a sua pertinência e compartilhando suas resignações em relação à sua Secretaria de Educação, transformando sua participação na pesquisa quase que numa catarse coletiva. A manifestação de um dos participantes ilustra essa percepção: "nós diretores temos que escutar a comunidade, mas nós não somos escutados pela Secretaria de Educação. Somos sempre convocados para ouvir, mas não para conversar".

Neste contexto, os participantes da pesquisa foram perguntados quanto ao grau de veracidade da seguinte afirmativa: ***Os projetos de iniciativa da Secretaria de Educação estão ajudando a escola a cumprir as suas funções sociais e colaborando com o desenvolvimento do próprio projeto político da escola***. Para 3,08% dos gestores, essa afirmativa não tem *nenhuma* veracidade; para 46,15%, tem *pouca* veracidade; para 41,54%, tem veracidade *média* e, para 9,23%, veracidade *elevada*.

Apesar de prevalecer uma percepção mediana quanto à presença dos projetos da Secretaria na escola, uma das gestoras participantes ponderou: "a identidade da escola não está sendo respeitada. Projetos e festas específicas da escola estão tendo que ser interrompidas por conta das demandas e projetos da Secretaria da Educação".

Ainda sobre a ação da Secretaria da Educação no cotidiano da escola, foi analisada a afirmativa: ***Os projetos de iniciativa da Secretaria de Educação estão dificultando o desenvolvimento do próprio projeto político-pedagógico da escola, pelo tempo que demandam dos professores***. *Para* 3,08% dos gestores, a afirmativa não tem *nenhuma* veracidade; para 10,77%, tem *pouca* veracidade; para 38,46%, tem veracidade *média* e, para 47,69%, tem *elevada* veracidade tal afirmativa.

A ação direta da Secretaria de Educação na escola, promovendo projetos e movimentos específicos, é caracterizada como *importante* de forma hesitante e com pouca convicção. Sobre a afirmação que realça as dificuldades que os projetos de autoria e iniciativa da Secretaria de Educação representam para o desenvolvimento do próprio projeto da escola, os pesquisados foram mais categóricos e convictos, prevalecendo a percepção de que a referida afirmação possui grau de veracidade média e elevada para 86,15% dos gestores.

A quantidade de projetos idealizados pela Secretaria de Educação em desenvolvimento na rede de ensino pesquisada é destacada como importante elemento dificultador, pois demandam muito tempo dos professores e demais atores da escola, concorrendo com o próprio projeto de autoria da escola e subordinando a agenda escolar aos objetivos pretendidos pelos projetos concebidos fora da escola, pela Secretaria de Educação. Registramos o seguinte comentário de um dos pesquisados: "se o médico der muito remédio ele mata o seu paciente. Excesso de

remédio mata. O excesso de projetos está matando a nossa rede. [...] Burocratizamos as relações na escola. Somos apenas implantadores de projetos".

A Secretaria de Educação, por sua vez, em diálogos pontuais estabelecidos durante a pesquisa, alega que o desenvolvimento de determinados projetos está subordinado à política educacional do município e se mostram importantes, na medida em que ela, escola, dificilmente conseguiria desenvolver espontaneamente processos equivalentes aos previstos nesses projetos, dadas as condições objetivas que a constitui.

Na percepção dos gestores, prevalece a preferência pelo princípio da livre-escolha. À Secretaria de Educação caberia disponibilizar um cardápio de projetos e parcerias para toda a rede, garantindo à escola o direito de escolher os projetos que melhor se alinham às demandas expressas no seu projeto político-pedagógico.

Contudo, a fragilidade do projeto político-pedagógico da escola, acometido de crises de sentido e método, somado ao fato de que as condições objetivas existentes dentro da escola pouco favorecem o fortalecimento da autonomia política e pedagógica dos atores que protagonizam o seu cotidiano, integram um cenário que dificilmente favorecem o desenvolvimento espontâneo, na escola, de ações que possam implementar a política educacional municipal. Mas também é verdade que devemos desconfiar do grau de legitimidade que tal política educacional municipal em vigor usufrui junto à comunidade educacional, pois quase sempre é definida pelos agentes públicos de forma intransitiva e nada dialógica.

Considerando que as escolas foram desafiadas a sistematizar um plano de trabalho para o ano letivo de 2008, planejando as ações que preveem desenvolver de modo a atingir os objetivos estabelecidos pela escola, esse estudo exploratório desafiou os gestores a responderem com qual intensidade os aspectos abaixo indicados influenciaram negativamente o processo de construção do planejamento anual da escola numa perspectiva democrática, viabilizando a efetiva participação de todos os segmentos da escola.

Quanto ao quadro de funcionários existente na escola para o atendimento diário aos alunos e à comunidade, 7,94% dos pesquisados avaliaram que tal aspecto não exerceu *nenhuma* influência negativa sobre o processo de planejamento vivido por ela; para 25,40%, exerceu *pouca* influência; para 25,40%, a influência foi *média* e, para 41,27%, *elevada*.

Quanto ao atraso no processo de atribuição de aulas aos professores, que se estendeu ao longo do primeiro semestre letivo, para 23,44% dos gestores, não exerceu *nenhuma* influência negativa; para 25%, exerceu *pouca* influência negativa; para 31,25%, a influência negativa foi *média* enquanto que, para 20,31%, foi *elevada*.

Durante a pesquisa, recolhemos o seguinte comentário: “estamos em junho e ainda há muitas unidades sem professores definidos. A Secretaria de Educação não consegue preencher 30 vagas para professores de ensino fundamental e 70 vagas para auxiliares de educação para a educação infantil”.

Em relação *às* ***ausências do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, decorrente de compromissos externos como reuniões e formações promovidas pela Secretaria de Educação****,* para 7,81% dos pesquisados, não exerceu influência negativa; para 14,06%, *pouca* influência; para 46,88%, a influência negativa foi *média*; enquanto que, para 31,25%, foi *elevada.*

Um dos entrevistados afirmou: "os coordenadores e orientadores precisam permanecer mais na escola. Eles estão saindo muito para cursos. Um dos coordenadores disse que muitos cursos em andamento não estão acrescentando nada na sua formação, apenas tirando-o da escola".

O último aspecto verificado junto aos gestores questionou em que medida a ***demanda de trabalho administrativo e organizacional, típica de início de ano letivo, exerceu influência negativa sobre o processo de construção do planejamento anual de 2008****.* Para 6,25%, esse aspecto não exerceu *nenhuma* influência; para 14,06%, *pouca* influência; para 35,94%, a influência foi *média* e, para 43,75%, *elevada.*

Sobre esse aspecto, uma das diretoras diz:

> [...] os professores me disseram que querem uma diretora que seja presente, paciente e atenciosa, mas eu não estou conseguindo olhar para as pessoas, por conta de toda a correria que temos. Estou ficando uma máquina. Ontem cheguei na escola às 7h30 e fui sair às 22h30 por conta do volume de trabalho. A falta de funcionários está dificultando muitas coisas.

De modo geral, este estudo exploratório contribuiu para problematizar alguns aspectos que marcam a relação da escola com o seu próprio projeto político-pedagógico, sob o acompanhamento da Secretaria de Educação, gestora do sistema ou rede de ensino, que, segundo a LDB, ocupa papel estratégico no processo de consolidação da autonomia política e pedagógica da escola, expressa num amplo projeto.

As opiniões apresentadas nesta pesquisa não são suficientes para dimensionar a amplitude e a profundidade da crise de sentido e de método que os sistemas de ensino reproduzem em relação à ideia da escola como núcleo gestor do seu próprio projeto. Esse dimensionamento exigiria uma investigação de larga escala. Mas, considerando as especificidades deste trabalho de pesquisa, as opiniões aqui sistematizadas ajudam a validar a tese de que as escolas e os sistemas de ensino revelam imprecisões conceituais e embaraços metodológicos que têm inviabilizado a prática do projeto político-pedagógico.

Capítulo 3
A natureza congênita da crise

3.1 O PPP e a LDB, sua progenitora

A atual LDB passou a reconhecer a escola como o núcleo gestor responsável pela definição das suas concepções e práticas pedagógicas, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino. Tal dispositivo constitucional destaca o papel da escola e dos seus educadores na construção de projetos educacionais, articulados com as políticas nacionais e as diretrizes dos Estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. Se, por um lado, é razoável reconhecer que viabilizou o pensamento pedagógico contemporâneo, que compreende tal construção como um caminho promissor para uma maior participação da sociedade nos rumos da gestão escolar e consequente elevação dos seus níveis de qualidade, por outro lado, a referida lei, na sua totalidade, fundamentou uma determinada política educacional em curso desde os anos de 1990.

Compreender os dilemas e as oportunidades que a escola pública vem enfrentando para se constituir como núcleo gestor responsável pela construção da sua própria

identidade política e pedagógica, face às normas e diretrizes estabelecidas pelos sistemas, implica caracterizar, no âmbito da lei que a concebeu, os aspectos que favorecem e limitam a sua viabilidade.

O princípio contido na lei, que atribui a cada unidade escolar a tarefa de elaborar o seu próprio projeto político-pedagógico, alcançou estofo teórico nos fóruns e congressos organizados nas décadas de 1980 e 1990 em defesa da democratização da educação pública e de uma maior autonomia da unidade escolar para a tão necessária elevação da sua qualidade. Este princípio estava associado a outros dispositivos constitucionais previstos, que lhe garantiria maior êxito e sentido, mas que, quando inserido na atual LDB, assumiu uma natureza parcial e de difícil viabilidade, pelo fato de ter sido retirado de um contexto maior de significados e se constituído na forma de lei sem se garantir os caminhos necessários para a sua concretização.

> [...] como já está sendo evidenciado nas batalhas que estão sendo travadas no e em torno do Congresso Constituinte, sabe-se que os conflitos de interesse inviabilizam a aprovação de propostas orgânicas que intencionalmente visem equacionar globalmente e de forma coerente e eficaz as questões fundamentais relativas à educação do povo brasileiro. (SAVIANI, 1987, p. 11).

Apesar da ideia, da escola assumir a condição de núcleo gestor da sua própria identidade política e pedagógica, gozar de aparente unanimidade, na forma como está colocada pela lei, revela compromissos específicos com uma determinada

política educacional engendrada desde a década de 1990, não favorecendo a criação de condições para uma efetiva democratização da gestão do sistema e da escola, conduzindo-a a possibilidades de autonomia muito improváveis.

3.2 A tramitação do projeto de lei que deu origem à atual LDB

Demonstrar a parcialidade presente na própria lei que a concebeu exige contextualizar historicamente o processo de tramitação da LDB, buscando identificar os pontos de rupturas e descontinuidades das propostas e dispositivos que integravam a ideia da escola como unidade gestora do seu projeto político-pedagógico.

Durante a assembleia constituinte, protagonizada no Congresso Nacional no período da transição democrática na década de 1980, a comissão parlamentar responsável pela elaboração do capítulo sobre a educação nacional recebeu diversas propostas para o texto constitucional, explicitando correlações de forças entre os chamados privatistas, representados pelos estabelecimentos particulares e confessionais de ensino, e os publicistas, que, organizados em torno do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, movimento inaugurado em abril de 1987, tiveram uma atuação permanente durante todo o processo constituinte e na posterior luta pela regulamentação dos princípios contidos no texto constitucional, por intermédio de lei complementar.

Gohn (1994) considera o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) como um importante movimento social que contou inicialmente com várias entidades e que, apesar da diversidade de interesses, se articulavam em defesa da escola pública e gratuita e assumiam postura político-partidária de oposição ao regime militar.

Segundo Rocha (1993), a elaboração da LDB se iniciou em um momento privilegiado, quando a sociedade civil passava a participar de processos até então restritos à classe política.

> A primeira fase de elaboração da LDB, de dezembro de 1988 a dezembro de 1990, aconteceu plena de efervescência democrática, consagrando agentes coletivos oriundos da sociedade civil como autores da legislação. (ROCHA, 1993, p. 112).

Já na segunda fase, no período de fevereiro de 1991 a maio de 1993, ainda na Câmara dos Deputados, buscou-se "cercear a ingerência dos grupos publicistas da sociedade civil no Legislativo" (ROCHA, 1993, p. 112).

Por ocasião das eleições de 1990, os publicistas perderam muito na nova correlação de forças que se instituiu na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, já que o Congresso Nacional sofreu uma renovação de 60% e os deputados constituintes que exerceram grande influência sobre o projeto em tramitação não foram reeleitos, incluindo Jorge Hage e Octávio Elísio, relatores do projeto de LDB da Câmara.

Em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto de Lei para a LDB, o de nº 67/92. De acordo com Rocha (1993), apesar de o projeto não incorporar explicitamente interesses privatistas, não contemplava os pontos mais fundamentais do Projeto de Lei que tramitava na Câmara dos Deputados e que melhor se aproximava dos anseios dos publicistas. A partir de então, houve dois projetos em tramitação para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional: o Projeto de Lei nº 1.258/88, na Câmara dos Deputados, e o Projeto de Lei nº 67/92, no Senado Federal.

Com o resultado das eleições de 1994, um novo cenário político se estabelece, com articulações partidárias que passaram a interferir nos mecanismos de participação da sociedade civil nos assuntos da Câmara dos Deputados, em curso desde a Assembleia Constituinte, e fortalecido durante a tramitação do projeto de lei complementar que criaria a LDB.

> Este espaço foi recortado por ideologias e novas concepções da educação e de suas relações (com a sociedade, a cultura, a economia e com um modelo de Estado distinto), que passaram a ser dominantes e rearticuladoras das posições dos atores políticos e do governo, dando visibilidade a novos grupos sociais, enquanto ao Fórum foi sendo retirada a sua legitimidade naquele espaço social. (PINO, 2001, p. 22).

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*,

que estabelecia suas prioridades e estratégias para a educação nacional e que determinaria os rumos da política educacional a ser legitimada pela futura LDB em tramitação nas duas casas legislativas. Previa "a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular [e não tolher] a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino" (BRASIL, 1995, p. 6), através da aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilitasse a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades, retirando, da Constituição, dispositivos que engessassem a gestão do sistema educacional. Previa, ainda, instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola "e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados" (BRASIL, 1995, p. 8).

O projeto de LDB que tramitava na Câmara e que melhor expressava os anseios dos educadores publicistas não se revelou compatível com o referido planejamento político-estratégico do MEC. Uma importante evidência dessa incompatibilidade foi o uso desmedido de medidas provisórias, por parte do governo federal, para a implementação da sua política educacional, contrariando importantes princípios e arranjos institucionais previstos no projeto de LDB da Câmara. Como exemplo, temos a Medida Provisória nº 938, editada em março de 1995, que regulamentava o novo Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão eminentemente

normativo e vinculado, para não dizer subordinado, ao MEC. Essa iniciativa do governo contrariava um dos principais dispositivos do projeto de LDB da Câmara que reconhecia o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação como instâncias máximas de deliberação da política educacional brasileira, articulados aos conselhos e fóruns estaduais, municipais e escolares, viabilizando a institucionalização de mecanismos democráticos de gestão da política educacional brasileira, em coerência com o regime de colaboração entre os entes da federação.

Peroni (2003) destaca as manobras políticas engendradas pela base de sustentação do governo para interromper a tramitação do projeto de LDB da Câmara, pedindo o seu encaminhamento para a Comissão de Constituição e Justiça do Senado, apesar de já ter sido aprovado na Comissão de Educação da mesma casa. Tendo sido nomeado relator da Comissão de Constituição e Justiça, o Senador Darcy Ribeiro elaborou um parecer considerando inconstitucional o projeto da Câmara e recomendando a sua rejeição. Em seguida, apresentou um substitutivo, com base no projeto de LDB, de sua autoria, que também já tramitava no Senado. Em 8 de fevereiro de 1996, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do Senado. Em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado pela Câmara, sendo sancionado pelo Presidente da República no dia 20 de dezembro. Desta forma, foi então promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96).

3.3 LDB: entre a flexibilidade e a leniência

Concluído todo esse percurso, a educação brasileira passou a ser organizada por uma nova LDB que, segundo Demo (1997), trouxe importantes avanços e oportunidades para a melhoria da estrutura e qualidade do ensino público no Brasil, apesar do sentimento de derrota que acometeu os educadores mais progressistas que acompanharam e participaram ativamente da elaboração do projeto de LDB da Câmara. Assim destaca Demo (1997, p. 20):

> Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não pode educar bem dentro de uma proposta organizativa em si já deseducativa.

Mas ao mesmo tempo em que destaca como virtude a sua flexibilidade e abertura para novas possibilidades de organização escolar, reconhece:

> Parece inegável o esforço do legislador de garantir, no espírito da lei, mas igualmente em muitos detalhes concretos, uma proposta muito flexível de organização dos sistemas. Pode-se sempre arguir que essa visão corre o risco de permanecer letra morta, por conta da tradição centralizadora do Estado, o que é um contra-argumento potente e reiteradamente comprovado. (DEMO, 1997, p. 19).

Severino (2001, p. 64) formula uma indagação que muito contribui para a validação da hipótese de que a ideia da escola, como núcleo gestor do seu próprio projeto político-pedagógico, foi retirada de um contexto maior e inserida na atual LDB de forma descontextualizada:

> Estranhamente, o legislador não se preocupou em ampliar as conceituações feitas, especificando melhor a significação desses princípios, concretizando-os mediante uma delimitação de seu alcance. Não é esse o papel do legislador ao elaborar as leis complementares?

Esse espírito flexível da LDB acabou por revelar uma importante contradição, a de não cumprir o que se espera dela, ou seja, detalhar os caminhos a serem percorridos para se garantir os princípios constitucionais, cumprindo assim o seu papel de lei complementar.

Num país de dimensões continentais, parece razoável que a lei se imponha com relativa flexibilidade, como de fato se apresenta. Contudo, esse espírito flexível da lei revela uma outra face:

> No próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. São afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização. Desse modo, a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar. (SEVERINO, 2001, p. 65).

Quando consideramos que a ideia de projeto político-pedagógico se apresenta como um dispositivo integrante de um corpo maior de princípios para uma gestão democrática da educação e que a atual LDB não chega a regulamentar e a estabelecer os caminhos para a viabilização dos princípios de gestão democrática que anuncia, fica evidente que o texto da lei "oculta seus verdadeiros objetivos, revela claramente seu significado ideológico, fazendo um discurso universal, mas garantindo apenas uma prática particularizada" (SEVERINO, 2001, p. 65).

Entendemos que essa ideia de projeto político-pedagógico, no âmbito da lei, se apresenta mais como uma dessas práticas particularizadas do que como expressão de um compromisso político maior de democratização da sociedade brasileira. Neste sentido, é preciso submeter a ideia de projeto pedagógico ao crivo dos fins que motivaram a sua concepção e surgimento.

3.4 O espírito subserviente da LDB

Saviani (1987) destaca que não é possível pensar em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sem se tomar consciência dos problemas nacionais, e para isso é necessário um adequado aprofundamento das questões que caracterizam a realidade brasileira, lançando mão de estudos, levantamentos e de todo o instrumental científico disponível, a fim de se chegar a uma visão mais precisa das necessidades reais a ser enfrentadas. "A LDB deverá ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia)." (SAVIANI, 1987, p. 90).

Neste sentido, o processo de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deve ser entendido como oportunidade para a sociedade brasileira reafirmar a sua própria autonomia, expressando juridicamente uma teoria educacional que sintetiza o pensamento político-pedagógico brasileiro e viabiliza um projeto de educação nacional.

Queremos demonstrar que a parcialidade da atual LDB no encaminhamento do princípio da escola como núcleo gestor responsável pela elaboração de seu próprio projeto se revela verdadeiro, inclusive quando pensamos no contexto histórico em que foi fecundado, marcado pela posição submissa do Estado brasileiro ante os organismos multilaterais, visto que a reforma educacional engendrada na década de 1990 consistiu numa intervenção consentida e realizada pelas autoridades educacionais brasileiras sob a firme prescrição de agências internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), nitidamente comprometidas com a expansão dos mercados e monopólios dos países ricos e consequente universalização do capitalismo, sob a onda do receituário neoliberal de globalização.

Segundo Soares (1998), a partir de 1994, o Banco Mundial inaugurou um novo pacote de reformas que, além de reiterar e intensificar o processo de desregulamentação e abertura econômica, iniciado nos anos de 1980, incluiu a execução de programas sociais focalizados na população mais pobre, fortemente impactada pelos planos econômicos por eles

implementados, prevendo assim ampla reforma no sistema educacional, implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres, e a reestruturação do Estado com o objetivo de criar instituições capazes de desempenhar as novas tarefas desse mesmo Estado, a saber: manter a ordem pública, prestar serviços sociais básicos, fornecer infraestrutura e garantir sistemas legais e normas reguladoras específicas, bem como reformar o sistema político e jurídico no sentido de facilitar a implementação das reformas.

> Em consequência, a elaboração das políticas setoriais [como as políticas públicas para a educação] fica subordinada à política de ajuste estrutural, e que frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados. (CORAGGIO, 1998, p. 78-79).

Em coerência com a sua submissa posição ante os organismos internacionais, o governo federal implementa, de forma intransitiva e centralizada, suas políticas. E a atual LDB surge como a síntese de uma política educacional que, apesar de reafirmar os princípios da gestão democrática, descentralização e autonomia da escola, já declarados na Constituição Federal, não foi concebida autonomamente pela sociedade brasileira, dada a sua vinculação a interesses alheios aos anseios históricos fomentados pela sociedade civil organizada e pelos defensores da educação pública brasileira. Esta é uma importante contradição histórica que

marca a lei máxima da educação brasileira, que anuncia a escola como núcleo gestor responsável pela construção da sua própria identidade política e pedagógica, mas, dada a sua subordinação aos ajustes estruturais[5] em andamento no Estado brasileiro, não detalha e nem amplia os caminhos para a sua implementação no interior das escolas, e que, por essa razão, se mostra um empreendimento de difícil realização.

Obviamente que os dilemas e contradições que a escola vivencia para viabilizar o seu projeto político-pedagógico vão além do aparato jurídico inaugurado por uma determinada Lei de Diretrizes e Bases.

> No entanto (a LDB) [...] apresenta-se como fator mais significativo; e por sua ampla repercussão, indiretamente inclui os demais fatores, oferecendo, além disso, a vantagem de permitir a redução do problema proposto a uma sentença de constatação imediata. Em outros termos: a LDB é um dado objetivo, controlável, suscetível de observação, constituindo-se, por isso, num guia mais seguro para a verificação da hipótese. (SAVIANI, 1987, p. 4).

5 "Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento. [...] E o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado". (SOARES, 1998, p. 21).
"Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 1980 de Consenso de Washington". (SOARES, 1998, p. 23).

As leis estão sempre expostas ao risco de se transformarem em letra morta e pouco contribuírem para a análise de conjunturas e da realidade. Segundo Freitag (1979, p. 57),

> A lei não considera certos fatos. Ela omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada. [E ainda] Podemos dizer que a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos da lei (pertencentes à sociedade política) mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria.

Contudo, se a análise da LDB em si, pouco contribui para uma investigação comprometida com a realidade concreta em que a educação brasileira se revela, é importante considerar que:

> [...] a concepção de mundo, traduzida em leis e planos, e lançada pela classe ou frações de classe hegemônica na sociedade civil, é absorvida, modificada e transformada em senso comum. [...] precisamos confrontar a realidade de hoje com a realidade decorrente da LDB [...] e verificar se houve ruptura ou continuidade na práxis educacional. Com isso se pode avaliar se as correções ou inovações intencionadas por leis e planos já estão se materializando nos comportamentos dos indivíduos. (FREITAG, 1979, p. 107).

Neste capítulo, nosso esforço está em demonstrar que, desde a sua gestação, esta ideia de projeto que define a

identidade político-pedagógica da escola ainda é muito imprecisa e as unidades educacionais, salvo raras exceções, têm cumprido tal exigência com uma motivação meramente burocrática e revelando pouca convicção quanto a sua efetiva contribuição para a melhoria da escola. De modo que essa imprecisão é mérito da própria lei que a concebeu ao retirar a ideia de um contexto maior de significados e subordiná-la às políticas neoliberais implementadas na década de 1990.

A investigação sobre as tramas políticas que fecundaram e articularam os princípios contidos na atual LDB com a política educacional defendida pelo governo federal na década de 1990 nos obriga a caracterizar a presença e o papel que o Banco Mundial exerceu sobre a política educacional brasileira na década de 1990 e que a atual LDB legitimou. No contexto dos programas de ajustes estruturais aos quais o Brasil foi submetido, "o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países" (SOARES, 1998, p. 21).

Para compreender a proximidade da atual LDB com o receituário do Banco Mundial para com a educação, vale destacar os pressupostos fundamentais da política neoliberal para a educação prescrita aos países em desenvolvimento.

Segundo Coraggio (1998), a política para a educação do Banco Mundial envolve induzir os sistemas de educação à descentralização, pois ao mesmo tempo em que a reconhece como estratégia para resultados educativos mais

eficientes, também entende a descentralização como oportunidade para reduzir a capacidade dos sindicatos de professores, associações de estudantes universitários e demais organizações de interferir nas políticas educacionais recomendadas, atenuando possíveis oposições. O Banco ainda valoriza a iniciativa e os recursos privados no preenchimento da lacuna educacional dos países, criada pela diminuição dos investimentos públicos em educação, em obediência ao ajuste estrutural prescrito pelos países proponentes. Considera conveniente a criação de processos de avaliação institucional nos estabelecimentos de ensino, como estratégia para incentivar as inovações e a eficiência e ainda estimular a concorrência por recursos e repasses públicos atrelados a metas de desempenho institucional. Recomenda, ainda, no interior das unidades escolares, uma maior concentração nas matérias escolares que fornecem as habilidades básicas para o mundo do trabalho, a saber: língua materna, ciências associada à resolução de problemas e matemática.

Algumas das recomendações do Banco Mundial para a educação são intuitivamente aceitáveis e compatíveis com as demandas históricas que marcam a educação pública no Brasil, mas o que está em jogo são os fins a que se propõem tais políticas e recomendações.

> Não defendemos aqui a necessidade de rejeitar as propostas do Banco Mundial, que podem conter ideias muito boas, mas de fazer um exame crítico que não parece ter sido realizado por seus proponentes, nem sequer

> por suas contrapartes nacionais. Deveria ser evidente que, apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípios nos fundamentos dessas propostas [...]. (CORAGGIO, 1998, p. 109).

A habilidade do legislador durante a redação da atual LDB se revela exatamente quando formula um conjunto de princípios e dispositivos que, apesar de aceitáveis socialmente, cumprem um papel maior na conjuntura política nacional na época, a saber: não criar dificuldades para a implementação das políticas determinadas pelos organismos multilaterais.

É importante destacar que as políticas para a educação, recomendadas pelo Banco Mundial, estavam submetidas a compromissos mais amplos, a cargo dos ajustes estruturais em andamento na década de 1990, a saber: equilíbrio orçamentário mediante redução dos gastos públicos; abertura comercial pela redução das tarifas de importação; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado sobre a economia; e privatização das empresas e dos serviços públicos.

Sobre a presença intervencionista do Banco Mundial na formulação das leis nacionais, com base no seu receituário para as políticas setoriais, como é o caso da educação, durante os programas de ajustes estruturais recomendados pelo governo brasileiro, Coraggio (1998, p. 102) pondera:

> Se o Banco Mundial já sabe o que vai nos aconselhar em todos os casos, que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas educativas a serem financiadas, e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar os insumos educativos?

Como dissemos anteriormente, a contradição histórica está na renúncia à autonomia, pelo governo brasileiro, durante a elaboração de uma LDB, que ironicamente afirma a autonomia da escola como condição para a sua efetiva melhoria, mas a faz não na profundidade que a realidade que vigorava, e ainda vigora, no sistema educacional brasileiro exigia. Desse modo, não contempla especificidades determinantes que tornariam a ideia da escola como núcleo gestor do seu próprio projeto um empreendimento mais factível e realizável. O que nos parece é que a afirmação da lei em relação a esse aspecto, apesar de encontrar ressonância no pensamento pedagógico contemporâneo, foi formulada para não ser concretizada na prática, dada a generalidade semântica que marca o texto constitucional como um todo.

Há uma segunda e importante interface que liga os pressupostos da LDB com as prioridades das agências multilaterais para a educação brasileira: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, publicada em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990), patrocinada pelo Banco Mundial e que buscou apresentar alternativas para

a implementação do *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* identificadas na rede pública de ensino no Brasil.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, foi reconhecidamente um importante acontecimento histórico ao formalizar uma ampla agenda mundial para o enfrentamento dos enormes desafios educacionais dos países periféricos, tendo congregado importantes pensadores e pesquisadores progressistas comprometidos com a efetiva superação das desigualdades que marcam a vida econômica, política e social no mundo.

Mas, para Silva Júnior (2004), mesmo anunciando compromissos e preocupações universais com a educação da população pobre do mundo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos está ancorada na busca do consenso, na adaptação e na continuidade da racionalidade que preside a atual reprodução social da vida humana. Considera ainda que o objetivo principal das agências multilaterais foi produzir consenso em torno da reconfiguração educacional no mundo. Através de um texto generalista e evasivo, enquanto a Declaração produz o consenso, o Banco Mundial implementa sua política, revelando a verdadeira face do discurso contido na Declaração.

Segundo Torres (1998), a partir da década de 1970, as políticas setoriais para a educação, idealizadas pelos organismos internacionais, passaram a priorizar o ensino fundamental, diminuindo drasticamente os empréstimos para o ensino médio.

> Tal ênfase sobre a escola de primeiro grau [...] viu--se reforçado em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, que definiu a educação básica como a prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como o carro-chefe no alcance da referida educação básica. (TORRES, 1998, p. 129).

Se, por um lado, durante a Conferência, o conceito de educação básica, formulado pelos participantes, envolvia um campo de significações bastante ampliado[6], dirigido a crianças, jovens e adultos, o receituário do Banco Mundial restringia o conceito de educação básica ao de ensino fundamental, dirigido aos alunos de sete a quatorze anos, matriculados nos cursos regulares da rede pública. E foi em nome desses princípios contidos na Declaração que o governo brasileiro, seguindo as determinações dos organismos multilaterais, priorizou o ensino fundamental nas últimas décadas, em detrimento da educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino superior etc.

E a LDB, diante dos seus verdadeiros compromissos, caracteriza apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito.

6 Ver quadro comparativo entre a visão ampliada formulada pelos participantes da Conferência e a visão restrita assumida, na prática, pelo Banco Mundial durante a efetivação das suas políticas para a educação, em Torres (1998, p. 133).

> Nos projetos [de LDB] que precederam este que foi aprovado, a tendência nítida era fazer valer os parágrafos 1º e 2º do artigo 208 da Constituição que diziam respectivamente: "o acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo"; "o não fornecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade à autoridade competente". Estes artigos adquiriam um sentido muito especial e diferente do que nos brinda a atual LDB, quando ao Estado era atribuída a responsabilidade de garantir acesso obrigatório e gratuito, a todo o ensino básico [...]. (GROSSI, 2000, p. 11).

Há de se destacar ainda certas proximidades que o espírito da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revela ter com os compromissos prescritos nesta Declaração, e que, a exemplo da imprecisão conceitual da LDB, já apontada anteriormente, também se mostra com uma estrutura discursiva universalizante e com importantes identificações neoliberais quando analisada no detalhe.

O artigo 3º da Declaração afirma que é necessário "oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem", para que a educação básica se torne equitativa.

Silva Júnior (2004) chama a atenção para o fato de que a ênfase está em "oferecer" à população determinadas "oportunidades", reconhecendo o Estado como doador de oportunidades. Ao cidadão, usuário do Estado, cabe usufruir dessas oportunidades de modo a alcançar uma condição mínima

de qualidade sociocultural, suficiente para conter e controlar os conflitos e disparidades econômicas e sociais decorrentes do modo de reprodução capitalista.

> O ser humano não é, segundo a Declaração, um sujeito que produz a sociedade e o Estado. Parece que o trabalho socialmente necessário e abstrato tornou-se central para as reformas orientadas pelas diretrizes do documento. [...]. Ele deixa de ser sujeito político no exercício de sua cidadania liberal. (SILVA JÚNIOR, 2004, p. 72).

Quando se atribui ao Estado o papel de viabilizar apenas as necessidades básicas de aprendizagem, está se negando o pleno direito dos cidadãos a uma educação cujo padrão de qualidade deve ser por eles estabelecido. De modo que, no espírito da lei, fica difícil considerar que, quando propõe à escola construir sua identidade político-pedagógica, a faça reconhecendo tal dispositivo constitucional como oportunidade para a sociedade pautar o Estado na esfera local, interferindo assim nas suas políticas para a educação. Os ajustes estruturais em curso não se mostravam compatíveis com essa possível interferência da sociedade civil nos rumos das políticas educacionais encaminhadas, e que o projeto político-pedagógico da escola poderia oportunizar, se adequadamente reconhecido como instrumento de implementação e atualização de uma política educacional democraticamente estabelecida.

E ainda, a atual LDB, ao não considerar as condições objetivas que marcam a realidade do povo brasileiro, pelos seus compromissos com as prescrições neoliberais vindas dos organismos internacionais, tratou a questão da escola de tempo integral com a mesma leniência que a caracteriza em outros assuntos. No artigo 34 da referida lei, ao falar da jornada escolar, estabelece pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo esse período ser progressivamente ampliado, a critério dos sistemas de ensino.

> O texto ficou brando demais, porquanto, se a ampliação do período de permanência ficar a critério dos sistemas de ensino, na prática, não temos nenhum critério de ampliação a não ser a boa vontade dos responsáveis. (DEMO, 1997, p. 14).

O legislador desconsiderou a real condição social do povo brasileiro, historicamente desrespeitado no seu direito a uma educação plena e de qualidade, bem como amplos estudos e pesquisas que apontam a urgência de uma maior presença das crianças e jovens na escola. Não inaugurou rupturas em relação a essa questão, reiterando uma jornada escolar mínima bastante coerente com as expectativas formuladas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabelece como prioridade satisfazer apenas as necessidades básicas de aprendizagem da população.

O artigo 9º da mesma Declaração, destaca, no seu item 2, a necessidade de:

> Reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. [...] E que é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. (UNESCO, 1990).

Apesar de caracterizá-la como um "pesado farto", não chega a estabelecer relações de causa e efeito entre o pagamento de juros aos credores internacionais pelos Estados-Nações endividados e os sacrifícios impostos à população, impedida de usufruir de serviços públicos de qualidade.

Embora a LDB cumpra o importante papel de detalhar os mecanismos de financiamento da educação, considerando a destinação de 18% das verbas públicas oriundas da União e 25% das verbas oriundas dos Estados e Municípios, definida pela Constituição Federal, não ousou estabelecer o aumento gradual nos investimentos com a educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), contrariando as propostas e consensos construídos durante o Fórum Nacional de Educação, que indicava a necessidade e a possibilidade do Estado ampliar gradualmente seus investimentos em educação em até 10% do PIB, até se atingir e se estabilizar em níveis satisfatórios de qualidade.

Neste sentido, o que está em jogo não é reconhecer o que a atual LDB avançou em relação ao financiamento da educação pública no Brasil, mas o que ela omitiu e negou.

Para manter-se coerente com os compromissos mínimos recomendados pelos organismos internacionais, ignora e nega os amplos consensos construídos por sujeitos coletivos da sociedade civil organizada que defendiam a melhoria da escola pública no contexto do Fórum Nacional de Educação. Não podia pôr em risco os ajustes estruturais em curso no Brasil e sequer comprometer os recursos destinados ao pagamento de juros.

> Ela [LDB] conseguiu, isto, sim, modificar para pior o projeto que tramitou na Câmara durante cinco anos e que foi enviado em 1994 ao Senado. Reafirmamos três pontos nevrálgicos nesta degradação. O primeiro, o da clara retração do Estado de suas responsabilidades de garantir escolaridade para todos os brasileiros no ensino básico. O segundo, o cerceamento na participação democrática da sociedade na condução dos destinos da educação no país. O terceiro, o seu embasamento teórico atrasado a respeito do aprender. (GROSSI, 2000, p. 10).

Neste esforço de compreender o espírito da atual LDB, para demonstrar que a ideia da escola como núcleo gestor responsável pela elaboração do seu próprio projeto político-pedagógico é expressa pela lei de forma parcial e dicotômica, nos aproximamos de importantes documentos que muito influenciaram o sentido da LDB em questão. Citamos a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien, e suas interfaces com o marco legal que regula a educação brasileira, para demonstrar a

validade da nossa hipótese que indica a natureza esquizofrênica da atual LDB, que reitera a gestão democrática e a autonomia da escola como princípio fundamental para a organização da educação nacional, mas não a faz autonomamente, dada a sua subordinação às políticas de ajustes estruturais transplantadas para o Brasil na década de 1990, por recomendação das agências multilaterais.

Ao problematizar a condição tênue da lei como flexível e leniente, bem como sua subordinação ao programa de ajuste estrutural, esta pesquisa busca demonstrar a sua vocação à mercantilização da educação. Ao desregulamentar a educação, fortaleceu a autonomia das escolas privadas, mas não incluiu dispositivos legais para atender as especificidades da escola pública que, diferente da escola privada, deve afirmar a sua autonomia, considerando o sentido público da educação, expresso numa política educacional específica estabelecida no âmbito do seu sistema.

A retórica da lei em torno da autonomia da escola, até esse momento, só beneficiou o sistema privado de ensino que, para funcionar, precisa apenas apresentar, ao poder público, alguns documentos, entre eles algo intitulado projeto político-pedagógico, que reproduzam o discurso pedagogicamente correto, sem ser exigido qualquer subordinação ou adesão ao sentido verdadeiramente público da educação. O projeto político-pedagógico, que na lei deve ser assumido como tarefa de todas as escolas brasileiras, viabiliza, na verdade, uma determinada política de desregulamentação para atender o potencial mercado

de ensino pago, se revelando um eficiente mecanismo de flexibilização e desvinculação.

E é nesse contexto que a crise de sentido e método, a que nos referimos desde o início deste trabalho, se apresenta como crise congênita, no contexto da própria lei que a concebeu, ao não estabelecer dispositivos que pudessem inaugurar rupturas nas estruturas vigentes nas escolas e nos sistemas de ensino no Brasil, dado o seu comprometimento com a referida política educacional, transformando o projeto político-pedagógico da escola numa tarefa escolar de pouca efetividade.

3.5 O PPP e o sistema de ensino, seu preceptor

Seguindo os caminhos indicados pela própria LDB, que atribui aos sistemas de ensino a tarefa de regulamentar os princípios da gestão democrática e viabilizar os caminhos para a sua concretização, faz-se necessário problematizar como os sistemas de ensino têm constituído e regulamentado os caminhos necessários para tornar a ideia de projeto político-pedagógico um empreendimento possível e eficaz.

> Já que, ao se formular uma Lei de Diretrizes e Bases, se está visando ao sistema educacional, então esta lei deverá preencher as condições necessárias à construção do sistema educacional [...]. Pelo fato de ser a expressão de uma teoria educacional, já se encontrarão na lei os caracteres do sistema. (SAVIANI, 1987, p. 90).

Para Bedê (1993), a criação de um sistema de ensino pressupõe a existência de três elementos fundamentais: o fato educacional, que compreende a rede escolar em si; a norma jurídica, que envolve um amplo escopo de preceitos constitucionais, leis, decretos, portarias, atos e resoluções que regulam a tarefa educativa a ser cumprida; a estrutura, que viabiliza o sistema enquanto organismo público municipal por meio de órgãos específicos que devem se articular de modo a gerir organicamente suas funções.

Os sistemas de ensino, especialmente os de âmbito municipal, criados a partir da atual LDB, salvo raras exceções, pouco ousaram na sua própria (re)organização, buscando implementar novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão. Apesar da flexibilidade da lei, ainda se mostram reprodutores dos modelos e estruturas vigentes nos sistemas estaduais de que se originaram. Como exemplo, citamos a própria realidade vivida pelos colegiados municipais, entendidos como um importante instrumento para a construção da gestão democrática do ensino público.

> O que se tem de concreto é que, nos conselhos estaduais de educação, a burocracia do sistema inviabilizou a discussão do fato educacional, em quase todos aqueles aspectos que ultrapassem o formalismo. Na falta de uma proposta que lhe ensejasse uma atuação inovadora e, preferencialmente, dinâmica, os conselhos municipais de educação enveredaram pelo mesmo caminho da burocracia e da formalidade, por mero mimetismo. (BEDÊ, 1993, p. 54).

O ensino municipal, até a Constituição Federal de 1998, era considerado um "subsistema", imediatamente subordinado ao sistema estadual, repartindo com o Estado a responsabilidade pelo ensino fundamental público. Nessa relação, ao município cabia desempenhar um papel suplementar, sendo praticamente excluído das decisões normativas.

> A Constituição situa o município como novo espaço de poder. [...] A partir da Constituição de 1988, o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em instância superior. Ele se torna criador de políticas públicas. (GADOTTI, 1993, p. 84).

Contudo, de modo geral, os sistemas municipais criados ainda não são reconhecidos como um caminho estratégico para uma maior participação da sociedade na definição das políticas públicas e consequente democratização da gestão da educação na cidade, mas apenas como aparato para a desconcentração do poder advindo do Estado e da União.

> A essência da descentralização está no deslocamento do eixo do poder, permitindo que as políticas e as decisões sejam formuladas via participação. Transferência de tarefas e responsabilidades não constitui descentralização. Esta só se efetiva nos regimes democráticos, porque só as democracias possibilitam e viabilizam a participação. [...] A atual prática descentralizadora não democratizou o exercício do poder, apenas dissimulou a centralização, pela ampliação de cordéis a manipular. Obedeceu ao princípio de mudar para conservar o poder. (BORDIGNON, 1993, p. 150).

É nesse cenário de crise de sentido e método que a ideia da escola como núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto tem se configurado.

A produção acadêmica sobre sistema de ensino é bastante ampla e densa. Neste capítulo, não pretendemos catalogar as teses que versam sobre essa temática, mas reunir elementos-chave para a investigação da hipótese aqui formulada, a de que os sistemas de ensino no Brasil, que receberam da atual LDB a incumbência de apoiar a escola no seu papel como núcleo gestor do seu próprio projeto político-pedagógico, revelam uma estrutura e *modus operandi* incompatíveis com as demandas que tal empreendimento escolar exige, agravando ainda mais a crise de sentido e método aqui defendida.

Para a caracterização dessa incompatibilidade, a partir de uma análise bibliográfica, sistematizamos contribuições e estudos em torno de dois aspectos fundamentais: a caracterização do sistema educacional e a sua relação com a unidade escolar.

3.6 A caracterização do sistema educacional

Segundo Gadotti (1993), a necessidade de tornar a educação uma ação intencional é que deu origem aos sistemas educacionais, de modo que, desde a sua gênese, estão organizados para um determinado fim. Sua constituição se dá pela explicitação de um campo de intencionalidades que deve produzir unidade de sentidos por meio da diversidade de práticas.

> Isso significa que os elementos constitutivos do sistema não perdem a sua especificidade, sua individualidade. Eles apenas se integram num conjunto, numa relação de partes e todo. Embora não percam a sua individualidade, as partes de um sistema acabam assumindo novos significados em razão de seu lugar no conjunto. Por outro lado, o conjunto (o sistema) não é apenas a soma de suas partes. O todo e as partes de um sistema interagem de tal forma que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e conhecer o todo sem conhecer suas partes. (GADOTTI, 1993, p. 73).

Para se constituir historicamente num corpo coerente, cuja intencionalidade se mostra de fato o elemento fundante da sua necessária unidade de sentidos, não basta a junção aleatória de suas partes. Dada a relação de interdependência que existe entre cada uma delas, é fundamental que os papéis a serem desempenhados por cada parte sejam construídos de modo a viabilizar a unidade orgânica do sistema.

Nessa dinâmica relação entre as partes e o todo de um sistema educacional, é fundamental superar a ideia clássica de que o todo é resultado da simples soma das partes, pois essa ideia tem justificado a compreensão de que, como mero elemento de uma soma, os órgãos que integram um sistema podem ser organizados sob a lógica da subordinação e hierarquização dessas partes em relação ao todo. A mera soma das partes, no lugar de promover a pluralidade e diversidade de práticas, induz ao sincretismo de sentidos, impedindo o

estabelecimento de intencionalidades, de fato, compartilhadas por todas as partes.

A não fragmentação do todo, ou seja, do sistema, o conduz a se perceber como unidade, cujas partes se inter-relacionam como ente autônomo em torno de um sentido comum. Porém,

> A gestão do sistema educacional, firmada em estruturas piramidalmente hierarquizadas, cada vez mais burocratizadas e complexas, segue o figurino dos padrões administrativos tradicionais. O pressuposto dessas estruturas é definir quem manda e quem obedece a quem. A despeito do discurso pedagógico, rico em princípios e propostas de formação do cidadão autônomo e livre, as análises da gestão educacional abordam mais os processos e comportamentos renitentes do que o eixo, a estrutura do "sistema educacional". Questiona-se o comportamento administrativo dos "sistemas" educacionais, que se assenta nas relações de poder, de dominação, mas não a concepção estrutural que engendra essas relações. (BORDIGNON, 1993, p. 138).

Considerando que a constituição de um sistema educacional se dá pela explicitação da sua intencionalidade que, por sua vez, se efetiva no terreno da diversidade de práticas e modos que cada parte que o integra protagoniza, a escola, enquanto unidade de ensino, deve ser capaz de articular o seu projeto político-pedagógico com o conjunto de intencionalidades que o seu sistema educacional afirma. Por outro lado, esse mesmo conjunto de intenções do sistema deve ser construído com base nas afirmações

reveladas pelos projetos de cada escola, ou seja, por cada parte que o constitui.

Nos atuais sistemas, o que se vê é a sobreposição de sentidos de um sobre o outro. Os sentidos estabelecidos pelo sistema prevalecendo sobre os sentidos propostos pelas partes, ou seja, pela escola, subjugando o seu projeto político-pedagógico. O que tem prevalecido é uma subordinação de sentidos a ponto de manter a escola incapaz de formular os seus próprios sentidos, ou seja, de afirmar a sua própria autonomia. E como os sentidos do sistema não são estabelecidos e legitimados democraticamente, são acolhidos pelas partes, ou seja, pela escola, com resignação e, consequentemente, se apresentam com poucas chances de êxito.

3.7 A relação do sistema educacional com a unidade escolar

Essa relação das partes com o todo, dentro de um sistema de educação, nos aproxima da questão em torno do papel a ser exercido pela Secretaria de Educação, que exerce a gestão do sistema enquanto expressão do poder executivo municipal responsável pelo desenvolvimento de uma determinada política pública, em tese, legitimada eleitoralmente, quando apresentada à sociedade pelo prefeito eleito.

Com base nessa suposta legitimidade é que o *todo* tem negado às partes que o constitui maior protagonismo no estabelecimento das intencionalidades que justificam a existência do sistema de ensino. Isso se evidencia nos programas e projetos definidos pela Secretaria de Educação, que, sob o princípio da isonomia, são aplicados indistintamente em todas as escolas. Essa é uma questão bastante sensível na relação da escola

com o sistema, e que tem fragilizado a sua unidade em torno de um campo comum de intencionalidades.

Sobre a Secretaria de Educação pesa o fato de que

> É verdade que é mais fácil lidar com programas unificados de reformas. A heterogeneidade dificulta o controle, quando não o impossibilita. Todavia, essas objeções – sustentadas frequentemente por uma concepção centralizadora da educação – são cada vez mais frágeis, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania. (GADOTTI, 1998, p. 26).

O fato é que os sistemas de educação se mostram pouco competentes para orquestrar movimentos plurais, de autoria da unidade escolar, que possam viabilizar a política educacional local, preferindo a execução de programas unificados numa rede naturalmente heterogênea.

Sobre a escola, pesa o fato de que "a autonomia da escola não pode opor-se à unidade do sistema. Deve-se pensar o sistema de ensino como uma unidade descentralizada. Descentralização e autonomia caminham juntas" (GADOTTI, 1998, p. 27).

Há, no interior das unidades escolares, a ingênua compreensão de que autonomia é sinônimo de independência, demonstrando dificuldades na articulação de esforços com vistas à efetiva autonomia da escola[7] ante o

7 O sentido de autonomia que nos orienta neste capítulo é o desenvolvido pelo Prof. Jair Militão: [...] "considerarei como autonomia aquela pessoa ou instituição que é capaz de fixar as normas de sua conduta no âmbito de sua natureza específica. Portanto, escola pública estatal autônoma será aquela capaz de fixar as regras do seu próprio existir e agir, levando em conta seus limites e suas potencialidades". (SILVA, 1996, p. 14).

sistema que existe para lhe apoiar e lhe emprestar sentidos, compartilhados pelas demais escolas irmãs.

> A unidade escolar pública não é uma instância social soberana, no sentido de que não deve se submeter ou prestar contas a ninguém exterior a ela e, por isso, não é violar sua autonomia esperar que cumpra os objetivos estipulados no âmbito do sistema. (SILVA, 1996, p. 104).

Todavia, na formulação de uma política educacional no âmbito do sistema, deve-se, necessariamente, levar em conta a realidade local e isto implica uma atuação criativa e compartilhada entre as escolas e o seu sistema e vice-versa, reconhecendo a centralidade do projeto político-pedagógico da escola nesse processo. Mas não é bem isso que se vê.

> A prática da definição das políticas públicas no Brasil, que se traduzem no planejamento e na gestão governamental, tem sido normativo-descritiva. Ou seja: o governo procura determinar a realidade futura, o vir-a-ser desejável, na ótica de quem detém o poder. Isso significa que o planejamento procura prescrever, receitar o que o povo deve querer, determinar a realidade futura, o dever-ser [...]. As escolas são situadas como mero apêndice dessas estruturas. (BORDIGNON, 1993, p. 145).

A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar. É nela que as metas

governamentais são atingidas ou não, as políticas educacionais se realizam tal como o previsto. Nesse sentido, o projeto da escola deve ser pensado enquanto política pública e gerido não apenas na esfera da unidade escolar. Contudo, o problema a ser considerado é o da possibilidade de uma unidade escolar autônoma existir dentro de um sistema educacional que só se constitui pela unidade de intencionalidades. É neste cenário de desacordos e embates entre as partes e o todo que a ideia de projeto político-pedagógico mantém-se em crise de sentido e método.

Capítulo 4
Educação Cidadã: sete princípios para a construção do projeto político-pedagógico

4.1 A teoria da práxis como perspectiva

Analisando as publicações que versam sobre os temas aqui desenvolvidos, e ainda estudos e documentos específicos que exploram pesquisas aplicadas junto a redes públicas de ensino, procuramos construir reflexões que analisam os fenômenos em questão numa perspectiva histórica e dialética, de modo a estruturar um campo de significações que problematiza o cotidiano da escola e da rede ou sistema de ensino, buscando compreender o sentido e as determinações históricas que o justificam.

Tendo como ponto de partida a realidade concreta que se revela historicamente, a temática aqui desenvolvida se baseia num esforço filosófico que tem, na teoria da práxis, seu fundamento.

> A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na praxe que o ser humano tem

> de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da praxe é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1845).

A filosofia da práxis se contrapõe ao pensamento idealista que nega a realidade concreta do homem, considerando a teorização como algo em si, cuja validade independe da sua conexão com a prática social que teoriza.

> Entendida dessa forma, a práxis ocupa o lugar da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. [...] Nesse sentido, deixa para trás a consciência idealista, mas deixa ainda mais longe o ponto de vista imediato e ingênuo da consciência comum. (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

A reflexão sobre a crise de sentido e método, presente na prática em torno do projeto político-pedagógico, implica superar a dicotomia entre teoria e prática e analisar os fenômenos associados ao objeto da pesquisa, considerando a totalidade que a insere.

Essa crise no interior do projeto político-pedagógico da escola, que se expressa tanto nos fins a que se propõe quanto nos meios que o constituem, nos permite pensar a dimensão dialética existente no interior dele mesmo, entre os fins e os meios, a teoria e a prática, seu sentido histórico e sua prática cotidiana.

Essa dupla crise constitui-se, na verdade, numa única crise, dada a sua relação de interdependência. A unidade de um projeto fica demonstrada exatamente quando um está a serviço do outro e plantados num terreno comum, a sua própria cotidianidade. Quando pisam a cotidianidade, os fins do projeto expressam suas intenções para com ela, considerando a dimensão histórica em que está inserida, e os meios privilegiam-se da possibilidade de olhar a própria realidade como unidade, como fenômeno orgânico, assumindo assim a posição de síntese da sua própria realidade histórica, pois, segundo Kosik (1976, p. 68), "todo o modo de existência humana ou de existir do mundo possui sua própria cotidianidade".

Para investigar essa crise de sentido e método, esta pesquisa tem como perspectiva pensar o projeto político-pedagógico, relacionando a sua expressão cotidiana, verificada no interior da escola, com a sua própria natureza histórica e política, caracterizando a interdependência entre o político e o pedagógico, os fins e os meios, existente no interior da sua cotidianidade, pois a identidade político-pedagógica de qualquer projeto educativo parece estar na sua própria cotidianidade. Não reconhecê-la na cotidianidade implica em distorções sobre um e outro. O político fica esvaziado de praticidade e com alto teor idealizante, enquanto que o pedagógico reduz sua funcionalidade.

> [...] Hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E

> para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

O projeto político-pedagógico da escola é a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo. Invariavelmente, sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que o cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização. A crise de sentido e de método do projeto da escola tem sua gênese na incompreensão dos movimentos que a cotidianidade produz no seu interior. Na medida em que o projeto ocupa o lugar de mediador da prática educativa, visto que posiciona seus atores quanto à realidade que o cerca e estabelece níveis de superação dessa realidade a partir de metas concretas e possíveis, a cotidianidade representa o solo a ser pisado pelos seus empreendedores.

Ao representarmos metaforicamente o projeto político-pedagógico como um corpo – um corpo teórico –, o reconhecemos portador de uma cabeça pensante, que abriga as múltiplas sinapses resultantes de uma ação coletiva que fomenta os sonhos e desejos de mudança e coordena criticamente os movimentos do corpo; de mãos, dada a sua natureza prática e empreendedora frente aos objetos

que propõe manipular; de nariz, pelo fato de estar inserido numa atmosfera ideológica; de boca, visto que a sua constituição dá-se coletivamente pelo exercício do diálogo; e, por último, de pés, na medida em que pisa o solo da cotidianidade. Condicionantes que se movimentam no interior do projeto político-pedagógico e que exigem dos seus protagonistas pensá-lo dialeticamente como a síntese de um determinado sentido histórico.

Contudo, não pensá-lo no terreno da cotidianidade expõe seus protagonistas à construção de modelos idealistas e/ou pragmáticos de projetos. Por modelos idealistas entendem-se os projetos que apenas reproduzem a retórica de uma educação que "garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos" (BRASIL, 1998, p. 21), constantes nos documentos oficiais, sem explicitar criticamente as ações práticas pretendidas para a sua concretização. Por pragmáticos, os projetos que se relacionam com a realidade apenas por pressupostos supostamente pedagógicos, tecnicistas, de teor fundamentalmente psicologizante, dispensando questões teóricas de ordem política e filosófica, para sua intervenção sobre ela. Vemos ainda que o estranhamento do fenômeno cotidiano conduz seus idealizadores à elaboração de projetos, ao mesmo tempo idealistas e pragmáticos. À medida que se encontra separado da sua condição cotidiana, tal dicotomia no interior do projeto não se apresenta como contraditória aos seus atores.

Quando o projeto político-pedagógico da escola não penetra a sua cotidianidade e não se apresenta como síntese

histórica, sofre distorções de sentido e método, comprometendo assim a sua própria natureza. Faz-se necessário, então, dada a sua centralidade, compreender os movimentos que a cotidianidade promove no seu interior.

O projeto político-pedagógico, pensado como síntese histórica, também possibilita aos seus empreendedores penetrarem na cotidianidade, conhecê-la enquanto fenômeno histórico e epistemológico e se (re)posicionar diante dela, a partir de um pensar dialético, caracterizado pelo "esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa e descobrir o modo de ser do existente" (KOSIK, 1976, p. 14).

O pensar dialético não apenas desnuda as aparências fenomênicas[8] da realidade, como também a modifica, na medida em que a ação sobre ela reconduz os sujeitos à compreensão de que a realidade é uma criação humana e um produto da sua práxis.

Construir uma investigação, com base na filosofia da práxis, sobre os dilemas e possibilidades que a escola vivencia, para se viabilizar enquanto núcleo gestor do seu próprio projeto, implica reconhecer a natureza histórico-social do homem e pensar a cotidianidade como o ambiente espaço-temporal em que ele protagoniza a sua existência material, política e simbólica, reconhecendo a educação como prática mediadora do homem, como ato de filiação simbólica, de inserção histórica, que se dá na cotidianidade.

8 Em Kosik (1976, p. 12), aparência fenomênica é entendida como o "complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida que penetram na consciência dos indivíduos como sendo a própria realidade".

> O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo na sua cotidianidade. (HELLER, 2004, p. 18).

Inserir o sujeito na sua cotidianidade significa pô-lo diante da sua própria vocação ontológica, a de sujeito histórico. Vocação essa que se materializa no seu fazer produtivo, político e simbólico.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a cotidianidade materializa e aproxima o homem da sua vocação histórica, oferecendo-lhe o ambiente espaço-temporal necessário para a sua prática produtiva, política e simbólica, ela, dada a sua natureza dialética, também aliena os sujeitos em relação a sua própria vocação humana. Segundo Kosik (1976, p. 72), "A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde".

Ou seja, possui características outras que impedem o sujeito de apropriar-se da própria realidade. Essa possibilidade de alienação em relação ao sentido histórico do seu fazer cotidiano aumenta na medida em que a vida cotidiana também se caracteriza pela repetição e padronização do dia a dia, já que "a incapacidade de automatizar determinadas ações da vida impede os homens de viver" (KOSIK, 1976, p. 77).

Na cotidianidade, a atividade e o modo de viver se transformam em um instintivo e irrefletido mecanismo de ação e de vida. Contudo,

> Separada da história, a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade, enquanto a história, separada da cotidianidade, se transforma em um colosso absurdamente impotente sobre a cotidianidade, sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo. (KOSIK, 1976, p. 73).

Considerando a crise, tanto de sentido quanto de método, que a ideia da escola como núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto revela ter, assumimos os pressupostos da filosofia da práxis para delimitar esta investigação, visto possibilitar superar o olhar fragmentado sobre a realidade histórica que o objeto desta pesquisa revela ter.

O pressuposto que reconhece o projeto da escola como síntese de uma determinada realidade histórica, que se dá no plano da cotidianidade, exige do pesquisador, que se propõe investigar a hipótese de que tal empreendimento porta determinadas crises de sentido e método, considerar na sua investigação não apenas os condicionantes presentes na esfera imediata do objeto, tratando essa suposta crise de sentido e método como especificidade da unidade escolar. Ao considerar a educação como fenômeno político, analisa a práxis escolar contemplando, também, a esfera mediata do objeto a ser pesquisado.

Os dilemas e oportunidades do projeto político-pedagógico da escola no contexto da rede ou sistema de ensino se apresentam quando relacionamos a construção histórica dos sistemas com as proposições conceituais que caracterizam o projeto político-pedagógico da escola. Se na

constituição histórica dos sistemas prevalece a uniformização de ações e programas, o projeto político-pedagógico é caracterizado com base na valorização da diversidade de práticas e de iniciativas, e seu êxito, enquanto empreendimento escolar, está associado à viabilização de um projeto plural que afirma e agrega as múltiplas expressões da comunidade em busca de uma escola mais autônoma. Esse antagonismo acentua a crise de sentido e método do projeto político-pedagógico da escola, mas, numa perspectiva dialética e histórica, desafia os atores escolares a, tendo por base o seu próprio projeto, transformarem a fisionomia que predomina nos sistemas e redes de ensino e que o inviabiliza enquanto projeto político-pedagógico.

Entretanto, este estudo ousa não apenas denunciar, mas também pronunciar e anunciar, numa perspectiva utópica, o sentido de projeto político-pedagógico que este autor defende na sua prática como educador. Caracterizamos aqui alguns princípios fundamentais, inspirados no histórico movimento da Escola Cidadã, que qualificam o sentido do projeto da escola e impactam os sentidos históricos que os sistemas e redes de ensino vêm construindo.

> O Projeto da Escola Cidadã nasceu do inconformismo de muitos educadores e não educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e as propostas hegemônicas neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática de educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino. (GADOTTI, 2000b, p. 47).

A Escola Cidadã deve ser compreendida como movimento histórico de defesa da escola pública. Segundo Romão (2000), deve ser reconhecida como processo coletivo que pactua "rumos e prumos", sempre aberto a novas formulações teórico-práticas ao longo da sua trajetória enquanto movimento.

> Por ser um processo político e coletivo, a Escola Cidadã é irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, o singularismo das experiências, as diferenças e as nuanças de concepções. Essa diversidade, contudo, articula-se no processo democrático e participativo, produzindo, renovando e fecundando a sua caminhada. Mas a sua dialogicidade não é apenas endógena. A interação permanente com a cidade, com os usuários, com os meios acadêmicos, com outras experiências educacionais possibilitam o estabelecimento de referências para a percepção das suas contradições e de seus avanços. (AZEVEDO, 2000b, p. 23).

Dentro dessa perspectiva, os princípios que formulamos, com base na nossa prática como educador e no ideário pedagógico brasileiro que se contrapõe às concepções neoliberais e conservadoras de educação, são: planejar é pronunciar o mundo para modificá-lo; planejar é um ato dialógico e humanizador; planejar propicia importantes vivências educativas; planejar é integrar a escola à realidade local; planejar é compreender que um outro mundo é possível; planejar é construir sentido para o caminhar

da comunidade escolar e planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola.

4.2 Planejar é pronunciar o mundo para modificá-lo

O prédio, as salas de aula, as lousas, a quadra de esportes e muros são evidências de que num certo lugar existe uma escola. Porém, para tornar-se de fato uma escola não basta possuir um corpo físico. *Ser no mundo* não é apenas ter um corpo, mas é expressar esse corpo, na forma de desejos, vontades, convicções, movimentos, reflexões e diálogos.

Em Paulo Freire (1981, p. 90), *ser no mundo* implica reconhecer-se sujeito da palavra, pois "a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, implicando num permanente diálogo com o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo" (grifo do autor). Assim, do mesmo modo que a nossa identidade como pessoa se institui pela *pronúncia da palavra*, dos desejos e sentidos que assumimos para nós, a escola, enquanto corpo educacional, para assumir a condição de sujeito autônomo, deve exercitar a pronúncia de uma palavra que expresse seus desejos e sentidos no e para o mundo.

Para se perceber corpo escolar apto a apreender o mundo pela pronúncia de uma palavra autônoma que expressa seus desejos e sentidos institucionais, se faz necessário o encontro das pessoas que da escola fazem parte

para juntos construírem um projeto comum que sintetiza o desejo daquela coletividade. Nessa perspectiva é fundamental que todos compreendam que

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1981, p. 90).

Na superação da crise de sentido e método que acomete a ideia da escola como núcleo gestor do seu próprio projeto, a escola deve se afirmar como corpo consciente que se nutre e se desenvolve num diálogo que convida as pessoas a pronunciarem o mundo para transformá-lo. De modo que tal empreendimento não deve ser entendido como privilégio dos que, historicamente, detém o direito à palavra, mas oportunidade para romper com qualquer experiência social e política, na esfera escolar, que reproduz a negação ao direito das crianças, jovens e adultos, profissionais da educação, alunos e usuários da escola, de pronunciar a sua própria palavra em relação a ela.

4.3 Planejar é um ato dialógico e humanizador

A construção de um projeto comum de escola que revele a sua própria identidade político-pedagógica se

faz quando todos se encontram e juntos celebram acordos, compromissos, alianças e parcerias em torno de uma escola onde possam se realizar como pessoa, seja como professor(a), aluno(a), familiar, funcionário(a) de apoio, gestor(a) etc. (PADILHA, 2007a).

A dialogicidade que nutre e desenvolve a escola se dá quando os seus segmentos se reúnem e revelam seus planos e desejos pessoais e escolares, estabelecem objetivos e metas comuns e constroem planos de ações coletivos e individuais em prol de uma escola que promova o crescimento de todos.

Considerando que o sentido que atribuímos à escola afeta decisivamente o próprio sentido existencial das pessoas nela envolvidas, a construção do seu projeto político-pedagógico é reconhecida, então, como importante ato de humanização, como oportunidade para as pessoas pronunciarem as suas palavras e desejos e exercitarem sua própria autonomia como sujeitos, pois, segundo Freire (1997), uma escola autônoma se constrói entre sujeitos autônomos.

Devemos nos perguntar se a escola tem oferecido às pessoas oportunidades para refletirem sobre a vida. Quais os locais e espaços comunitários disponíveis para as pessoas refletirem sobre os desafios comuns da vida? Com exceção das igrejas e instituições de viés religioso, não existem locais qualificados que oportunizem tais experiências. A escola que se mostra comprometida com a realidade histórica das pessoas entende que durante o processo de construção do seu projeto pode construir uma ambiência escolar mais humanizadora

capaz de fomentar nas pessoas novas possibilidades de existência. Nesse sentido, planejar a escola é planejar a vida das pessoas; planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar.

4.4 Planejar propicia importantes vivências educativas

Desenvolvemos a ideia de que o processo de construção do projeto da escola não deve ser encarado como um ato meramente burocrático e protocolar a ser feito por pedagogos e especialistas que dominam as normas jurídico-educacionais[9], tradicionalmente exigidas pelos sistemas.

Deve ser reconhecido como instrumento de gestão capaz de sistematizar a palavra da escola, ou seja, seus desejos e sentidos, e, ainda, de organizar os processos de construção e difusão de conhecimentos de modo a favorecer o permanente e crítico engajamento político, cultural, social e econômico dos sujeitos que integram a escola.

A participação no planejamento de uma escola permite,

9 Tentando responder à questão do que deve ser entendido como projeto político-pedagógico, o Projeto [da Escola Cidadã] propõe a superação do modelo racionalista, que o considera como um pacote de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades aprioristicamente determinados, ainda que referenciados numa teoria eleita como a mais adequada. Propõe, pelo contrário, que o projeto escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído. (ROMÃO, 2000, p. 132).

aos envolvidos, ampliar os seus níveis de autonomia pessoal, já que favorece o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens e habilidades sociais, como, por exemplo, aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social.

> Ao elaborar o Projeto Eco-Político-Pedagógico, as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitando os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem novas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro. (PADILHA, 2007a, p. 167).

Possibilita, ainda, aos envolvidos exercerem um maior controle social sobre a política educacional local, pois, ao planejar a escola, somos desafiados a debater as principais ideias presentes no pensamento pedagógico contemporâneo, a problematizar a legislação e estrutura educacional municipal e nacional, a entender os processos e impedimentos burocráticos presentes na administração pública local etc.

Assim, quando a escola se encontra para construir o seu próprio projeto, afirma-se como um espaço educativo onde não apenas os alunos são desafiados a aprender, mas todos se reconhecem aptos a ensinar e aprender.

Essa dimensão educativa, inerente ao processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, desafia os membros de cada um dos segmentos escolares – a saber: pais, funcionários, alunos, professores e gestores – a não considerar as diferenças que marcam cada um deles como impedimento para o diálogo, mas como elemento potencializador para a construção de uma vivência escolar plural e democrática que valoriza a trajetória de vida de cada um e reconhece o espaço escolar, naquele momento, como oportunidade histórica para juntos se tornarem pessoas ainda melhores.

4.5 Planejar é integrar a escola à realidade local

O projeto da escola transcende os seus muros e, numa dimensão político-pedagógica, mobiliza seus atores a dialogar com o mundo, a partir do conhecimento produzido no seu interior. Esse movimento de integração da escola com o seu bairro e do bairro com a escola potencializa o estabelecimento de uma ampla rede de relações e parcerias que muito contribui para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas que dela fazem parte.

> O Projeto Eco-Político-Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente [...] (PADILHA, 2007a, p. 167).

Um projeto de escola que assume a radicalidade do binômio político-pedagógico revela compromisso com a

realidade do aluno e, deste modo, promove o encontro da escola com outros equipamentos públicos e atores sociais presentes no bairro e cidade, buscando a construção de uma agenda comum de trabalho que possibilite o enfrentamento dos problemas que impedem a própria escola de cumprir plenamente sua função social elementar, a saber: garantir que todos, adultos e crianças, se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, percebendo-se sujeitos da história.

Este movimento não significa descaracterizar a função social elementar da escola, mas reconhecer que o seu êxito, na importante função de ensinar, só se efetiva quando assume compromissos com a realidade concreta do seu aluno e não com certos conteúdos escolares desconectados da vida das pessoas.

Assim, ao se reconhecer parte de uma ampla rede de relações e parcerias, a escola se transforma num importante agente estimulador de novas possibilidades educativas no âmbito do bairro e da cidade, à medida que a própria comunidade passa a ser desafiada a enfrentar os seus desafios de uma forma mais articulada e coletiva.

4.6 Planejar é compreender que um outro mundo é possível[10]

A escola pública contemporânea não pode ignorar os sentidos que o homem tem dado à sua existência na sua

10 A aproximação da educação, enquanto política pública, ao movimento altermundista é caracterizada e problematizada em Gadotti (2007).

relação com o seu semelhante e com a Terra, sua morada. A coisificação das relações humanas; a subordinação da vida à lógica do mercado; o acúmulo desenfreado de riquezas em detrimento do outro; a exploração sem limites dos recursos naturais do planeta; a emissão de gases poluentes na atmosfera; a poluição dos rios e mares resultando na morte de ecossistemas inteiros; a prontidão pela guerra no lugar de soluções diplomáticas; a prevalência de interesses pessoais em detrimento do interesse público na administração do Estado, são exemplos de que uma outra lógica humana precisa ser construída.

A escola, através do seu currículo, dos encontros que promove entre as pessoas, dos projetos de estudo e pesquisa que desenvolve, do acesso que possui junto à comunidade, precisa explicitar o seu engajamento na busca de uma vida que faça mais sentido. E a Ecopedagogia[11], movimento de amplitude planetária, se apresenta como um novo paradigma, ao compor um amplo referencial teórico-prático em torno da sustentabilidade de tudo que expressa vida no planeta. São muitos os atores sociais engajados nesse movimento e a escola pública tem grandes possibilidades de ação.

> E não vai nisso nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente da opressão são tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz

11 A Ecopedagogia, enquanto movimento social, político e paradigmático, que surge no seio da sociedade civil planetária, é caracterizada e aprofundada nos trabalhos de Gutierrez e Prado (1999) e Gadotti (2000a, 2000b).

> parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a ”conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular [...]. (FREIRE, 1992b, p. 40).

Ao incorporar a dimensão ecopedagógica, o projeto político-pedagógico da escola potencializa, por exemplo, o próprio processo de controle social sobre as empresas, quando mobiliza as pessoas que integram a escola a vivenciarem processos de Leitura do Mundo, identificando as consequências ambientais das atividades industriais existentes no bairro e na cidade e as alternativas de intervenção e controle; ações ecopedagógicas locais que afetam positivamente a sustentabilidade da vida numa esfera planetária.

É possível construir um outro mundo, a partir das realidades concretas vividas por cada um de nós hoje, seja na escola, no bairro e na cidade. O projeto da escola pode estimular o fomento de novas práticas e atitudes em relação ao mundo que temos e ao mundo que queremos, garantindo a todos a possibilidade de: vivenciar permanentes Leituras do Mundo sobre a realidade; assumir atitudes mais solidárias para com os nossos semelhantes e a Terra; estreitar ainda mais os vínculos afetivos entre os alunos, a equipe pedagógica e toda a comunidade; revelar maior sensibilidade e ternura para com os outros; assumir atitude pessoal comprometida com a justiça social e econômica do bairro e da cidade; aprofundar o conhecimento de nós mesmos na nossa relação com os outros; lutar por

melhores condições de trabalho na escola garantindo tempo de estudo e aperfeiçoamento profissional; ampliar as possibilidades de participação política da população na gestão da esfera pública local etc.

> É preciso matricular seus sonhos [referindo-se aos alunos], sua cultura, seu projeto de vida. Para isso: precisamos de uma educação para o sonho, para a utopia, uma educação para um outro mundo possível. (GADOTTI, 2008, p. 129).

O acesso a uma educação de qualidade é um direito subjetivo de todas as pessoas. Para a efetiva garantia desse direito, a escola deve promover uma aprendizagem escolar comprometida com a transformação social e consequente superação das condições impróprias de vida a que muitos alunos e familiares da escola estão condicionados.

4.7 Planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar

O projeto político-pedagógico da escola precisa ser caracterizado como um amplo movimento que promove o encontro das pessoas para juntos caracterizarem aspectos fundamentais que favorecem o alcance de uma identidade política e pedagógica mais nítida. A sistematização de um documento que apresenta para a sociedade os sentidos que a escola dá para o seu fazer cotidiano deve ser entendida como resultado dos movimentos que ela articula permanentemente junto a cada segmento.

Segundo Padilha (2007a), esse movimento que promove o encontro das pessoas valoriza as relações subjetivas e objetivas inerentes a qualquer ambiência que se propõe dialógica, plural e democrática e mobiliza os participantes a reflexões em torno das concepções, utopias, realidade histórica e caminhos que a comunidade identifica em relação à escola.

As concepções teóricas e filosóficas da comunidade escolar podem ser reveladas a partir do diálogo em torno de questões como: quais concepções teóricas nossa prática escolar revela ter em relação à infância, aprendizagem, avaliação, gestão, família, currículo etc.? Desejamos impregnar a nossa prática de quais concepções e referenciais teóricos? É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retiradas de documentos referenciais publicados pelo MEC ou ainda de livros específicos. A escola alcança traços identitários mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnadas no corpo escolar durante as suas práticas pedagógicas, administrativas e políticas. Por exemplo, a escola pode pronunciar uma retórica que reconhece a dimensão processual e inclusiva da avaliação da aprendizagem escolar, mas durante a reunião de conselho de classe, aquele mesmo corpo escolar revela ter uma concepção meritocrática e excludente de avaliação da aprendizagem. Essa dicotomia entre a teoria e a prática escolar deve ser superada no contexto de um projeto de escola

que promove amplos movimentos e encontros para se posicionar em relação às concepções e práticas que deseja ver impregnadas nas pessoas que integram cada segmento escolar, elevando assim os níveis de consciência em relação ao campo de intencionalidades que justificam a ação educativa da escola.

Durante os movimentos para a construção do projeto da escola visando alcançar maior nitidez política e pedagógica, as pessoas precisam se encontrar para refletir sobre as utopias, sonhos e desejos de todos em relação à escola e ao mundo numa permanente atitude crítica e dialógica, onde os sonhos e desejos da comunidade são problematizados, tendo em vista a compreensão das condições e práticas presentes no cotidiano da escola, bairro e cidade. O que significa avançar de uma consciência ingênua para a consciência crítica da realidade. Esse processo reconduz o olhar das pessoas em relação aos problemas e desafios por elas enfrentados, na medida em que passam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica e as mobiliza na construção de uma ambiência dialógica que reconhece que um outro mundo é possível, estimulando assim novas práticas e atitudes entre todos que integram o espaço escolar. Estimula a escola a materializar novas relações interpessoais, pedagógicas e políticas coerentes com o desejo coletivo nela fomentado.

Nos encontros promovidos pela escola para a construção do seu projeto, as pessoas devem, também, prever momentos para a Leitura do Mundo, que se caracteriza pelo processo de compreensão da realidade histórica que

todos compartilham. Quando a escola proporciona a todos a experiência da Leitura do Mundo, está interrompendo a tradicional prática escolar de separar o conhecimento da realidade e potencializando a sua capacidade de integrar no seu currículo escolar a história de vida das pessoas que dela fazem parte.

> O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 164).

A Leitura do Mundo é uma etapa fundamental do processo de construção do projeto político-pedagógico e exige

dos educadores uma prática docente consciente e radical na medida em que não apenas desnuda a realidade, mas (re) posiciona os sujeitos diante dela e mobiliza os seus leitores a pensarem possíveis caminhos para transformá-la.

Quando a população se reúne para vivenciar processos de Leitura do Mundo, a escola colabora com o fortalecimento dos vínculos comunitários necessários para o enfrentamento dos problemas e desafios do bairro, permitindo que acordos, parcerias e projetos comuns sejam firmados, cumprindo assim um importante papel social no bairro.

Esse amplo movimento escolar pela construção do seu projeto culmina na elaboração de um plano de ação que explicita as metas e estratégias que a comunidade escolar irá assumir e buscar desenvolver de modo a elevar seus níveis de qualidade educacional em relação à aprendizagem dos alunos, à prática pedagógica dos professores, à convivência escolar, à gestão democrática, ao vínculo da escola com a cidade etc.

Sinaliza de forma clara o que deve perseguir para melhorar seus serviços, estabelecendo os papéis e responsabilidades de cada sujeito escolar no processo de desenvolvimento desse plano de ação.

4.8 Planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola

Nas últimas décadas, a doutrina neoliberal determinou, com certa hegemonia, os rumos das políticas públicas no Brasil, subordinando as funções do Estado aos interesses do mercado e reduzindo em muito os investimentos

em políticas sociais que pudessem superar os elevados níveis de desigualdade social.

Essa política neoliberal não apenas manteve práticas conservadoras de gestão pública, como fortaleceu paradigmas e modelos tecnocráticos e clientelistas de administração da vida pública, através de mecanismos que inibiram ainda mais a participação da sociedade na construção de suas políticas. A gestão do interesse público passa a ser entendida como prerrogativa de técnicos e especialistas, sendo negado à população o direito de discutir, analisar e acompanhar os rumos das políticas a serem implementadas pela administração local. (ROMÃO, 2000; GADOTTI, 2000b).

O fato é que, além da pouca tradição democrática e de participação da população brasileira na gestão da esfera pública da vida, por conta de regimes autoritários, as políticas neoliberais consolidadas neste período recente nunca priorizaram o efetivo desenvolvimento da cultura da participação da população na gestão do interesse público.

É neste contexto que a escola pública brasileira vem tentando efetivar os princípios da gestão democrática estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, não são poucos os embaraços e dificuldades que enfrenta para, de fato, se constituir espaço efetivamente público e democrático comprometido com os interesses da população.

Os colegiados escolares constituídos na escola devem ser entendidos como agentes estratégicos para a efetiva

democratização da gestão escolar e consequente consolidação da sua autonomia político-pedagógica expressa num amplo projeto escolar. Esse processo, a nosso ver, contempla alguns desafios.

Transformar o projeto político-pedagógico da escola em objeto de estudo e acompanhamento do colegiado escolar, que deve ampliar a sua participação na gestão política e pedagógica da escola, além da tradicional atuação sobre os aspectos administrativos e disciplinares aos quais historicamente está associada.

O processo de fortalecimento do conselho de escola inclui atitudes e ações internas tomadas pela equipe pedagógica – diretor, coordenador pedagógico e professores –, que favoreçam uma maior participação dos demais segmentos na tomada de decisões sobre os assuntos estratégicos da escola, não apenas os relacionados a processos secundários e pouco relevantes, quase sempre de ordem meramente burocrática.

Os representantes de pais, de alunos e de funcionários de apoio escolar devem participar, no âmbito do conselho de escola, das decisões diretamente relacionadas às funções sociais atribuídas à escola. Mas, para isso, é fundamental que o próprio conselho, quando reunido, garanta uma pauta de reunião não apenas deliberativa, mas, prioritariamente, formativa, prevendo momentos de estudo e aprofundamento de entendimentos relacionados ao projeto da escola, capaz de qualificar a participação e envolvimento de todos os segmentos nos assuntos políticos e pedagógicos dela. Com isso, a escola pública cria condições

para a comunidade usuária dos seus serviços vivenciar a cidadania através do controle social que passa a exercer sobre a escola e sobre o seu sistema de ensino.

A realização de encontros regulares entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e colegiados escolares, para avaliação da rede ou sistema de ensino e ainda acompanhamento dos investimentos em educação, deve ser considerada no planejamento institucional de uma rede ou sistema de ensino que busca, de fato, o fortalecimento da autonomia da escola. E este aspecto se apresenta como um segundo importante desafio.

No processo de construção de uma gestão pública democrática, ao Conselho Municipal de Educação, pelas atribuições que lhe são conferidas, está reservado importante papel não só de natureza fiscalizadora e deliberativa, mas também formativa, através de movimentos e iniciativas que deem maior visibilidade ao seu próprio trabalho e importância no município e estimulem uma maior participação da população nas discussões e acompanhamento das políticas educacionais em desenvolvimento na cidade, no âmbito de cada unidade escolar.

A aproximação do Conselho Municipal de Educação com os colegiados escolares de cada unidade se apresenta como uma promissora oportunidade formativa que pode favorecer uma melhor compreensão e entendimento dos relatórios de prestação de contas e de investimentos em educação aprovados pelo CME e ainda o acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação, que podem ser estudados pelos colegiados escolares através de

fluxos internos criados pela própria rede ou sistema, levando a escola a potencializar o seu projeto, enquanto a rede, e ou sistema de ensino, alimenta o seu planejamento estratégico das indicações formuladas no projeto político-pedagógico de cada escola, validando as prioridades da rede a partir das demandas indicadas pelas unidades.

Perseguir uma convivência escolar que se revele democrática e promova o desenvolvimento da autonomia das pessoas deve ser considerado nesse processo de construção de um projeto de escola como um terceiro importante desafio.

As oportunidades de aprendizagem escolar devem ser garantidas a todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos, estudantes, profissionais e usuários da escola. A construção de uma ambiência escolar que promove amplas oportunidades de aprendizagem a todos exige a revisão da estrutura de poder e autoridade nela instituída, conduzindo os personagens que historicamente detiveram maior poder de decisão sobre os assuntos estratégicos da escola a uma atitude de abertura para a participação de outros sujeitos que protagonizam o cotidiano escolar, viabilizando assim o cumprimento dos princípios constitucionais de uma gestão pública democrática. (ROMÃO, 2000).

Aos sujeitos adultos, que da escola fazem parte, estão reservados importantes papéis e oportunidades educativas, quando inseridos numa gestão democrática. Pais e funcionários de apoio educacional ampliam sua fluência e interferência nos assuntos pedagógicos da escola.

Professores e equipe gestora desenvolvem habilidades e práticas pedagógicas e sociais mais democráticas quando assumem uma maior atitude educadora junto à comunidade local.

Mas também estão reservadas às crianças e adolescentes, estudantes da escola, inúmeras possibilidades educativas quando vivenciam uma ambiência onde os adultos assumem compromissos mais democráticos de participação, podendo manifestar, de forma direta ou por representação, suas vontades e desejos para com os diversos aspectos que envolvem o cotidiano da escola. Desse modo, a escola passa a reconhecer a infância como portadora de direitos fundamentais, que incluem a participação na esfera pública da vida, se transformando num importante espaço para o exercício da cidadania desde a infância.

É possível pensar um projeto de escola que valorize a subjetividade da vida e não apenas planifique ações e estratégias para a melhoria de determinados processos pedagógicos. Dialogar com a comunidade sobre as concepções que todos querem ver impregnadas no cotidiano escolar, vivenciando a experiência da Leitura do Mundo numa perspectiva crítica e utópica, formulando planos de ação conjunta para a construção de uma escola que se apresente como a imagem e semelhança de todos os adultos e crianças que dela fazem parte, possibilita o fortalecimento de uma intersubjetividade crítica e mobilizadora, exercício fundamental da ação transformadora. Neste sentido, quando a escola ousa pronunciar a sua própria palavra, construindo um projeto que expressa o desejo

da sua comunidade, cumpre um importante papel social no bairro e na cidade e desafia o próprio Sistema de Ensino a se rever e a se recriar, de modo a potencializar a autonomia de cada unidade educacional que o compõe. (GADOTTI, 2000b; PADILHA, 2007a; ROMÃO, 2000).

Considerações finais

O Brasil alcançou nas últimas décadas uma acelerada expansão das matrículas em todos os níveis de ensino da educação básica. Apesar de a expansão quantitativa da rede pública de ensino para a educação infantil, ensino médio, ensino superior e educação de jovens e adultos não ter se dado na mesma proporção do ensino fundamental, é razoável considerar que a quase universalização do acesso ao ensino fundamental se apresenta como uma conquista histórica e resposta aos amplos movimentos pela democratização do acesso à educação.

> Em 1964, somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculados em uma escola; 5 milhões não estavam escolarizados, dos quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola. (FREITAG, 1979, p. 58).

Do ponto de vista da universalização do acesso, são notórios os avanços históricos alcançados, especialmente no ensino fundamental de 7 a 14 anos. Segundo Abreu (2001), a taxa de escolarização correspondente a essa faixa etária cresceu de 67%, em 1970, para 96,5%, em 2001. Mas na educação básica como um todo, hoje, apenas 88,6% das crianças e jovens de 4 a 17 anos estão na escola. Em relação à qualidade do ensino, há avanços a serem notabilizados nestas últimas décadas, ao mesmo tempo em que se mantém como um dos grandes desafios para os educadores públicos na atualidade.

A efetiva democratização da escola pública brasileira passa pela universalização do acesso e pela melhoria da sua qualidade, entendida aqui como um conjunto de ações desenvolvidas e percebidas no âmbito do sistema de ensino e da escola, que garantem a permanência do aluno nela, até completar, com o esperado êxito e sucesso, seu ciclo de escolarização básica.

Segundo Freitag (1979), em 1960, para cada cem alunos que se matriculavam na primeira série do antigo primário (hoje ensino fundamental), somente 46,6% atingiam a segunda série primária. Apenas 23,9% dos alunos conseguiam alcançar a quarta série primária. No primeiro ano do ginásio (atual quinta série, ou sexto ano do ensino fundamental), apenas 15,2% das crianças conseguiam ingressar. Somente 9,1% dos alunos concluíam a oitava série (ou nono ano do ensino fundamental) e 8,4% completavam o curso colegial (atual ensino médio). Resumindo, de cada mil alunos que ingressavam no sistema público de ensino no Brasil em 1960, passado todo o tempo previsto de escolarização, somente 56 chegavam ao ensino superior.

Estudos mais recentes sobre a realidade educacional brasileira indicam avanços importantes quando comparamos com a realidade da década de 1960, mas os números atuais ainda revelam desafios de grande magnitude.

Na histórica luta pela democratização da educação pública brasileira, há muito que comemorar em relação ao acesso a ela, quando projetamos os resultados dos últimos cinquenta anos. Se, em 1960, apenas 9,1% dos alunos

ingressantes no ensino fundamental concluíam a oitava série (ou nono ano do ensino fundamental) e, em 2001, estudos apontam que esse índice é de 62%, não são poucos os avanços. Contudo, os atuais educadores que integram a rede pública de ensino ainda se veem desafiados a pensar caminhos para a transformação dessa realidade.

No enfrentamento dessa realidade educacional, dois aspectos precisam ser considerados: o primeiro é que, dada a complexidade dessa realidade, as soluções e planos de ações devem ser construídos entre os vários sujeitos a ela ligados, a saber: professores, alunos, familiares, gestores da escola e do sistema de ensino e demais setores organizados da sociedade civil. O segundo é que os esforços empreendidos na transformação dessa realidade se darão em diversos lócus: na sala de aula, nos colegiados escolares, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, nas reuniões de formação pedagógica entre docentes, nas famílias, no encontro da escola com as famílias, nas reuniões de planejamento entre a Secretaria de Educação e as escolas que integram a rede de ensino etc., exigindo a devida articulação de todos esses lócus e a celebração de acordos e compromissos coletivos entre todos os atores escolares, na busca por níveis maiores de qualidade.

Um projeto de escola, comprometido com a transformação da realidade educacional brasileira, nasce desse amplo movimento que, ao mesmo tempo em que articula os vários sujeitos envolvidos, estabelece os papéis a serem desempenhados por cada um nos vários espaços e níveis de ação dentro da escola e do sistema de ensino,

viabilizando assim os princípios constitucionais da gestão democrática estabelecidos para toda a administração pública.

Esse empreendimento não é de fácil viabilização, mas se apresenta como único caminho para a consolidação da democratização do ensino público brasileiro, visto que, se o acesso ao ensino fundamental obrigatório está praticamente universalizado, o problema da qualidade do ensino-aprendizagem ainda se mostra de grande magnitude, e o seu enfrentamento começa pelo reconhecimento mútuo, entre os segmentos escolares, de que todos são sujeitos históricos implicados no desenvolvimento das funções sociais da escola e por isso devem se unir em torno desses desafios.

A reflexão sobre o projeto da escola, que no contexto de uma educação cidadã implica na explicitação da sua identidade político-pedagógica, não deve se dar apenas a partir das especificidades da unidade escolar, tratando tal empreendimento apenas no nível operacional e restrito ao fazer didático. Deve contribuir para a elevação da sua autonomia político-pedagógica, articulado a um projeto político-civilizatório mais amplo e respondendo localmente às demandas históricas que marcam a realidade educacional brasileira. Os dados históricos, aqui resgatados, nos ajudam a perceber o impacto e o reflexo que o projeto da escola provoca sobre o sistema de ensino no âmbito nacional. Por isso, a necessidade de os educadores públicos perceberem o sentido político e social dos seus fazeres cotidianos em sala de aula e na escola como um todo, explicitado por meio do seu projeto político-pedagógico.

Procuramos aqui enfatizar a crise de sentido e de método que acomete essa importante prática escolar, não com o intuito de inviabilizá-la, mas de contribuir com o debate público em torno da urgente democratização da educação, reafirmando a sua validade histórica.

A escola pública brasileira acumula estofo teórico-prático de grande viabilidade, e a prática do projeto político-pedagógico é um belo exemplo disso. É preciso avançar e desenvolver novos arranjos institucionais dentro dos sistemas, redes e unidades de ensino, de modo a superar os embaraços associados a essa prática.

Apresentamos aspectos que hoje se mostram dificultadores, mas reconhecendo nessas dificuldades inúmeras oportunidades para a sua própria reinvenção, pois, afinal, a viabilidade da escola pública brasileira está exatamente na crescente mobilização dos trabalhadores, familiares, alunos e membros da sociedade civil que a reconhecem como instituição pública indispensável para o nosso desenvolvimento pessoal, político, econômico e social.

Referências

ABREU, Mariza Vasques. Educação Básica no Brasil: avanços e desafios. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Org.). *Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III*. Brasília, DF: Fundescola/MEC, 2001. p. 18-58.

ARAÚJO, Carlos H.; LUZIO, Nildo. *Avaliação da Educação Básica*: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília, DF: INEP, 2005.

AZANHA, José Mario Pires. Autonomia da escola, um reexame. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. I, n. 1, p. 65-74, 1993.

______. Diretrizes e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. V, n. 7, p. 75-88, 2002.

______. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã*: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

______. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessia. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000b. p. 23-50.

BASSETTO, Joscely. *A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação*: experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. 2003. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEDÊ, Waldyr Amaral. Estrutura e funcionamento do órgão municipal de educação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Município e educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993. p. 33-70.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município*: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

______. Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Município e educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993. p. 135-172.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. *Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do município de Araraquara*. 2005. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

BRASIL. MEC. *Construindo o sistema nacional articulado de educação*: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Referência. Brasília, DF, 2008.

______. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1998.

______. MEC. *Planejamento político estratégico MEC (1995-1998)*. Brasília, DF, 1995.

______. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF, 2007.

______. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME*. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília, DF, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 449-462.

______. Soletrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política – a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 105-146.

CARDOSO, Jarbas José. *Modelos de gestão escolar e o projeto político-pedagógico*: qual a conexão. 1999. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Clara Paulina Coelho. *A dimensão político-pedagógica da vivência estética no projeto da escola*. 2006. 365 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2001. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, 17).

DEMO, Pedro. *A nova LDB*: Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

______. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FIKER, Sérgio. *Identidade e autonomia da escola pública*: o projeto das escolas-padrão. 2000. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

______. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

______. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

______. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

______. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

______. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, 23).

______; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Educação Universitária).

GADOTTI, Moacir. *Convocados, uma vez mais*: ruptura, continuidade e desafios do Plano de Desenvolvimento da Educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Educação Cidadã, 1).

______. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

______. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

______. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.

______. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

______. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

______. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. MEC. SEED. *Salto para o Futuro*: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

______. *Qualidade na educação*: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cadernos de Formação, 5).

______. Sistema Municipal de Educação. In: ______; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Município e educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993. p. 71-102.

______. *Uma só escola para todos*: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

______; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola*: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997. (Guia da Escola Cidadã, 1).

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. *O projeto político-pedagógico na perspectiva da consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola*. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 5).

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

______. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, Esther. Apresentação. In: BRASIL. *LDB*: Lei de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-14.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999. (Guia da Escola Cidadã).

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IANNONE, Leila Rentroia. *Reorganização curricular*: caminhos de intervenção. 2002. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações e práticas de letramento em sala de aula*: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. 2004. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MARX, Carl. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 21 fev. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em Todos os Cantos*: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2007a.

______. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 7. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007b. (Guia da Escola Cidadã, 7).

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de A. R ; AMORIM, Érica P. (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil*: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria et al. (Org.). *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-38.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A Dimensão Pedagógica da Gestão da Educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Org.). *Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III*. Brasília, DF: Fundescola/MEC, 2001. p. 119-159.

RAPHAEL, Hélia Sonia. *Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico*: um processo de pesquisa-ação. 1999. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1999.

REZENDE, Lucia Maria G. de. *Escola Candanga do Distrito Federal*: a mediação de uma divisão regional de ensino. 1998. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

ROCHA, Maria Zélia Borba. *O embate político no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1988/1993*. 1993. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SANDER, Benno. *Consenso e Conflito*: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. LDB: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Educação Contemporânea).

______. *Educação brasileira*: estrutura e sistema. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação*: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

______. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-90, jun. 1998.

______. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria et al. (Org.). *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-64.

SILVA, Jair Militão da. *A Autonomia da escola pública*. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino*: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57-84.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico*: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUES, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.